



# acta<sup>1/14</sup>

Fakulty filozofické  
Západočeské univerzity v Plzni



FAKULTA FILOZOFICKÁ  
ZÁPADOČESKÉ  
UNIVERZITY  
V PLZNI



Acta FF ZČU

Fakulta filozofická  
Západočeská univerzita v Plzni, 2014

Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc., editorka  
PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D., editorka

Registrace MKČR E 19585  
Datum vydání: 20.5.2014  
Vychází třikrát ročně.

ISSN 1802-0364



## ÚVOD

- 9 Úvodní slovo  
Marie Fenclová

## PŘÍSPĚVKY

- 13 Jazyk – rétorika – filozofie  
Jiří Kraus
- 33 Inšpiratívne križovatky textovej lingvistiky a translológie  
Jana Rakšányiová
- 51 Rusko-české konceptualizační strategie (na příkladu konceptu „kontejneru“)  
Jiří Korostenski
- 65 Вербализация концепта «Погода» в русском и чешском языках  
Bohuslava Němcová
- 87 O věčném boji Francouzů za čistotu francouzštiny  
Dagmar Kolářiková

- 105 Indické prózy Hermanna Hesseho jako interkulturní trialog  
Petr Kučera
- 121 The Reception of Anglo-American Drama on Pilsen's Stages during the Great War  
Ivona Mišterová
- 137 L'écrivain fictif au Québec et dans l'œuvre de Gérard Bessette  
Veronika Černíková
- 153 Specifika německého právního jazyka na pozadí obecných vlastností odborného stylu v němčině  
Marina Wagnerová
- 177 Porozumění francouzskému odbornému textu v kurzech pro vysokoškolské studenty (nefilology) na základě využití elementárních znalostí lexikologie  
Helena Horová
- 193 Jazyk – súčasť a odraz kultúry  
Elena Zelenická
- 209 Noms propres et culture partagée  
Jean Michel Robert
- 235 Recent Changes in the Role and Status of the British Middle Class  
Alice Tihelková
- 249 Literature Class: Ways to a Unique Literary Experience?  
Eva Skopečková



#### ROZHOVOR

- 267 Interview avec le professeur Jan Goes  
275 Výťah z rozhovoru s prof. Janem Goesem  
Marie Fenclová

#### RECENZE

- 281 Jaromír Kadlec: Francouzština v Africe  
Radka Fridrichová  
285 Výuková řada didaktických materiálů Les Outils malins du FLE  
Lucie Divišová

**Marie Fenclová**

## **Úvodní slovo**

*Čtenářům se dostává do rukou další číslo časopisu Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni, které tentokrát shromažďuje studie z různých věd o jazyce, zejména cizích jazyků, literatur a kultur a jejich didaktik. Studie vesměs usilují o reflexi současného stavu myšlení v konkrétních oblastech lingvistiky, filologií a didaktik cizích jazyků, kladou nové otázky, snaží se nacházet aktuální odpovědi. Témata se vztahují zejména k anglistice a amerikanistice, germanistice, romanistice a rusistice.*

*Jak známo, filologie znamená široce pojaté studium jazyka, literatury i kulturních, historických a zeměpisných specifik studované jazykové oblasti, tedy reálie. Ke všem těmto oblastem se vyjadřují následující články.*

*Redakce časopisu otevírá touto cestou širší publikační prostor jazykovým oborům pěstovaným na Západočeské univerzitě v Plzni v konfrontaci s texty odborníků dalších českých i zahraničních univerzit. Znamená-li slovo filologie lásku k jazyku, zájem o jazyk, deklarujeme tímto monotematickým číslem snahu FF ZČU pěstovat jazykovou kulturu a rozvíjet badatelské aktivity ve filologiích s ohledem na význam jazykové komunikace v evropské mnohojazyčné a mnohokulturní společnosti.*

**příspěvky***Jiří Kraus**Jana Rakšányiová**Jiří Korostenski**Bohuslava Němcová**Dagmar Kolářiková**Petr Kučera**Ivona Mišterová**Veronika Černíková**Marina Wagnerová**Helena Horová**Elena Zelenická**Jean Michel Robert**Alice Tihelková**Eva Skopečková*

**Jiří Kraus**

## ***Jazyk a media mezi retorikou a filosofií***

### **Abstract**

*The article treats the role of language and communication in the relationship between rhetoric and philosophy. The emergence of rhetoric in European culture was a result of institutionalizing of democratic procedures in political administration and law courts in classical Athens. In response to the demands for instructions in the art of „good and persuasive speaking“ there appeared in Athens itinerant teachers – Sophists. Even if they are not considered to be philosophers, several of them raised questions that significantly contributed to the development of some new directions in philosophy, concentrated mainly on the relations between truth – appearance, knowledge – opinion, necessity – contingency. In the effort to find the solution of these contradictions lies the germ of Plato’s dispute with sophistic teaching (represented mainly by Protagoras’ statement homo-mensura).*

*The article follows a long-lasting history of the tension between rhetoric and philosophy how it is documented in various intellectual movements and disciplines of humanities till the contemporary period of postfoundationalist thought, deconstruction, communication theory, media studies, critical discourse analysis, semiotic etc. Language, of course, as a primary means of communication, together with the theory and practice of argumentation constitute a central topic of present-day rhetorical studies characterized by redefinition and reinvigoration of their ancient sources.*



*Key words: philosophy, rhetoric, language, media studies, Sophists, contingency, argumentation, language style, orality–literacy*

## 1. Filozofové pozdní modernity rehabilitují rétoriku

Léta před první světovou válkou a brzy po ní následující proměny společenského a intelektuálního klimatu přivedla západní filozofii, a především její významné intelektuální středisko, univerzitu v Cambridge, k zásadnímu obratu v předmětu zkoumání. Tento obrat, nově poznamenaný syntézou exaktních a humanitních oborů, směřoval k hlubokému zájmu o analýzu jazyka (*linguistic turn*) a ve své podstatě znamenal revoltu namířenou především proti klasikům filozofie německého idealismu a jejich pokračovatelům. Cílem nastupující skupiny filozofů bylo vybudovat formálně konzistentní systém symbolických forem pro filozofickou analýzu výroků. Ústředními postavami tohoto obratu byli myslitelé jako Bertrand Russell, George Edward Moore, Ludwig Wittgenstein, Alfred North Whitehead, v kontinentální Evropě pak Rudolf Carnap (autor knihy s charakteristickým titulem *Logische Syntax der Sprache*), představitelé Vídeňského kruhu a další myslitelé, kteří jako emigranti do Spojených států v období před druhou světovou válkou vytvořili základ neoaristotelisky orientované Chicagské školy. Toto nové směřování filozofie z počátku 20. století se tak brzy stalo celosvětovým fenoménem.

Ani v současné době překotného nástupu postmoderních teorií tento obrat neztratil svou původní myšlenkovou objektivnost. V předmluvě k českému vydání své knihy *Heterocosmica. Fikce a možné světy* (2003, anglický originál 1998) Lubomír Doležel jeho význam charakterizuje slovy: „Žijeme v období poststrukturalismu, ale toto stadium intelektuálních dějin je složitější, než jak nám je představují jeho mluvčí. Je jisté, že v anglosaské akademické kritice jsou francouzské a německé „dovozy“ populárnější než „domáci“ analytická filozofie. Komu však škodí tento podivný paradox? Analytická filozofie udržuje v době přebujelé mnohomluvnosti střízlivého ducha kritického myšlení. Tento duch, který vyžaduje kontrolované formulování a ověřování teorií, přesnou pojmovou analýzu a vyvážené ocenění myšlenek minulosti, nezemřel, nýbrž dovedl nás do epochy výpočtové techniky“ (Doležel 2003, 9–10).

I přes výstižnost citovaného výroku můžeme ovšem jen stěží zamlčet fakt, že zvláště práce z oblasti teorie argumentace, které se hlásí k analytické filozofii, a to i tehdy, jde-li o elementární učebnice nebo obracejí-li se na humanitně zaměřené studenty či odborníky, se i přes svůj komplikovaný aparát a náročnost užité symboliky vyznačují uváděním triviálních nebo nicneříkajících příkladů a naprostým ignorováním vlastností přirozeného jazyka.

Lingvistický obrat ve filozofii se brzy po svém vzniku rozdělil do dvou směrů. První směr se soustředil na analýzu lexikální a gramatické roviny jazyka a hledal analogie mezi nimi a strukturami matematiky a logiky. Jeho úsilí směřovalo k očistě vědeckého jazyka od nejasnosti a víceznačnosti a nepřímou tak inspirovalo rozvoj takových teoretických i aplikovaných oborů jako algebraická lingvistika, strojový překlad, automatická

analýza dosud nerozluštěných písemných památek a hledání významů foneticky zaznamenaných podob jazyků vzdálených evropskému standardu (především indiánských jazyků Severní a Jižní Ameriky), ve druhé světové válce pak vytváření a dekódování šifrovaných zpráv. Vzdálenější, přesto však relevantní souvislosti pak lze najít i v lingvistických výzkumech inspirovaných kvantitativními a statistickými metodami.

Zástupcům druhého směru, jehož formování spadá do poloviny minulého století, nešlo ani tak o logickou analýzu jazyka samého, ale o kultivování jeho uživatelů. Svůj zájem tedy přesouvali od jazykového systému ke konkrétním výpovědím. Tito „filozofové běžného jazyka“ (*ordinary language philosophers*), pozdní Wittgenstein, Richard McKeon, G. E. Moore, Gilbert Ryle, John Langshaw Austin, John Searle, si totiž uvědomovali, že empiricky zaznamenávané, povrchové struktury výpovědí vesměs neodpovídají svým hloubkovým, to je sémantickým a logickým strukturám, a že se tudíž vzpírají čistě formální analýze založené na představě významové jednoznačnosti a transparentnosti jazykových znaků. Další problém, se kterým bylo třeba se vyrovnat, představovaly hodnotové soudy, způsob argumentace a racionální analýzy v oblasti etiky, práva, přesvědčení, víry a subjektivních pocitů, jejichž přepis do symbolického aparátu formální logiky narážel na zásadní potíže.

Řešení této problematiky, které předložil ve své práci o racionalitě morálních soudů Stephen Toulmin (*An Examination of the Place of Reason in Ethics*, 1948), přivedlo tohoto původně analytického filozofa, jehož dílo *The Uses of Argument* z roku 1958 znamenalo nový směr výzkumů v oblasti teorie argumentace, k zajímavému tématu. Toulminovi kritici si totiž povšimli, že východiskem jeho myšlenkového postupu nejsou ani tak logické principy Aristotelových Prvních a Druhých analytik, ale analytickými filozofy dosud přehlížená další kniha Organonu – Topiky. Tím se znovu otevřelo staré téma vzájemného vztahu mezi retorikou a filozofií.

## 2. Antické počátky konfliktu mezi retorikou a filozofií

Knihy Topik, která systematicky navazuje na myšlenky Aristotelových předchůdců, sofistů, učí jak argumentovat v oblasti kontingentních, pravděpodobných soudů. Na rozdíl od vědeckých důkazů (*demonstratio*) ve sféře *epistémé* (jejichž vlastnosti Aristoteles probírá v Druhých analytikách) Topiky jako součást rétorických *technai* vycházejí z říše pravděpodobnosti (*endoxa*), to je z premis zakotvených nikoli v exaktně prokázaných jistých tvrzeních, ale v obecně přijímaných představách, normách, ve společenském mínění (srov. též Pechlivanos 1999, 89–102). Učení o toposech, obecných místech, *koinoi topoi*, *loci communes*, se tak stalo trvalou součástí evropského intelektuálního myšlení; v nedávné minulosti zejména díky klasickému dílu Ernsta Roberta Curtia *Evropská literatura a latinský středověk* (1948, česky 1998) se rozšířilo zejména v literární vědě a literární historii. Podle literárního teoretika Wolfganga Kaysera (1961) obsahuje učení o toposech dva odlišné aspekty. První vychází z řecké tradice filozofických dialogů, soudních a politických řečí a odpovídá obecné struktuře argumentu, druhý z helénistické

praxe oslavných řečí, jejímiž výrazovými prostředky jsou figury jazykové obraznosti, opakující se motivy, metafory, alegorie, příklady, aluze a citáty jako projevy všudypřítomné intertextuality (Kraus 2011, 205).

Historie více než dvouapůltisícileté problematiky vzájemných vztahů mezi retorikou a filosofií (dialektikou) je poznamenána jak plodnou symbiózou (oba obory byly od antiky základní součástí soustavy propracovaného základu vzdělanosti – sedmi svobodných umění), tak vyhrcovanými konflikty, na jejichž počátku stojí Platonovy dialogy. Soubor (agón) mezi filozofy a učiteli retoriky o intelektuální autoritu a kulturní vliv v soustavě výchovy mladého člověka a o dominanci v přístupu k „pravé moudrosti“, který se odehrával ve světě z antiky vycházející vzdělanosti a praktického šíření jejich poznatků, se vyznačoval četnými peripetiemi. Francouzský historik H.-I. Marrou (1965, 36) charakterizuje tento soubor z dnešního pohledu možná poněkud překvapivými slovy: „*Studium retoriky, které do doby romantismu dominovalo ve všech západních kulturách, má svou kořenu ve starém Řecku, kde tento obor představoval jádro vzdělání a kultury. Studium 'filozofie', které reprezentovali Sokrates, Platon a Aristoteles, bylo i přes svou pozdější plodnost relativně méně významným prvkem v celku řecké kultury a nikdy nemohlo soutěžit s retorikou, ať šlo o počet lidí, kteří ho provozovali, nebo o bezprostřední společenský dopad.*“

Úvazovky u výrazu filozofie v předchozím citátu si pochopitelně zaslouží vysvětlení. Filozofii, láskou k moudrosti, se od doby nejstarších milétských myslitelů z 5. století před naším letopočtem rozuměl proces přechodu od kategorie mythos ke kategorii logos, to je od mytologického výkladu světa (od obrazů a báchovek, jak poznamenává Nietzsche) k výkladu racionálnímu a empirickému. Vysvětlování jednotlivých přírodních jevů, ať už jimi bylo zatmění Slunce, pohyby nebeských těles, záplavy na Nilu, zemětřesení, začali tito myslitelé důsledně odvozovat z kauzálních zákonitostí. Jako protiklad k mýtickému vidění světa se konstituuje především geometrie, nově odkrývanému řádu světa, kosmu, vládnou přesně uspořádané vztahy rovnovážnosti a symetrie jednotlivých sil. Filozofické myšlení tak hledáním odpovědí na své základní otázky – „co to je?“ a „jak to poznáváme“ – zcela samozřejmě zahrnuje i zárodky jednotlivých věd, zpočátku výhradně přírodních.

Společenské a politické změny v životě antického Řecka charakterizované přechodem od patriarchálního zemědělského uspořádání k vzniku a k postupné nadvládě kosmopolitní vrstvy řemeslníků, obchodníků a vojáků však vnesly do filozofie novou problematiku. Ta do popředí pozornosti filozofů postavila témata politiky, společenského života, soudnictví a v neposlední řadě soukromých „lidských věcí“. Ciceronovy Tuskulské hovory toto polidštění filozofie sice připisují „dušeznalému dialektikovi“ Sokratovi, ukazuje se však, že ještě v době před Sokratem se o ně zasloužili první učitelé retoriky a moudrosti – sofisté:

„*Ale stará filozofie [...] zkoumala jen rytmy a pohyby a odkud vše povstalo a kam se zase zvrátí. Velmi pečlivě zkoumala velikost hvězd, jejich vzdálenosti mezi sebou, jejich oběhy a vůbec všechny zjevy na nebi. Sokrates byl první, který filozofii svedl z nebe, uložil ji*

*do měst, zavedl také do lidských příbytků a přiměl lidi uvažovat o životě a mravnosti a dobrou a zlu*“ (Cicero 1948, 169).

Poměrně věrnou představu o postupném utváření předmětu filozofie v antickém Řecku poskytuje ve svém spisu *Životy, názory a výroky proslulých filozofů*, pocházejícího asi z první třetiny 3. století n. l., Diogenes Laertios. V kapitole věnované Aristotelovi (kapitola V, věta 28) píše: „*Je dvojí rozdělení filozofie, na praktickou a teoretickou. Do praktické patří etika a politika; tato se zabývá jednak věcmi týkajícími se obce, jednak věcmi domácími. Do teoretické patří fyzika a logika, ta však ne jako soustavná nauka, nýbrž jako dokonalý nástroj myšlení. [Aristoteles] stanovil a objasnil dvojí její cíl, pravděpodobnost a pravdivost. Pro obojí užití dvojího prostředku, dialektiky a retoriky pro pravděpodobnost, analytiku a filozofie pro pravdivost, neopomíjeje ničeho, co má buď vztah k nalezení nebo k posouzení nebo užití. Pro nalezení vydal v *Topice* a *Rétorice* množství obecných vět, jejichž pomocí lze získat přesvědčivé důkazy pro řešení problémů. Pro posouzení vydal *První* a *Druhé analytiku*. V prvních se posuzují návěští [premisy – JK], v druhé se zkoumá závěr. Pro užití jsou předpisy týkající se slovního zápasu, otázek a odpovědí, sofistických důkazů, sylogismů a podobně. Za kritérium pravdy stanovil při představách smyslové vnímání, v oblasti etiky, pokud jde o obec, domácnost a zákony, rozum*“ (Diogenes Laertios 1995, 200).

Zásahu na významném postavení retoriky – a s ní spojeném zkoumání úlohy jazyka a společenské komunikace vůbec – mají první profesionální vzdělavatelé v intelektuálním životě klasického Řecka z doby před peloponéskou válkou a krátce o po ní – sofisté. O popularitu jejich učení se zasloužily především dvě velké politické přeměny řecké společnosti – Efialtovy reformy soudnictví (s právem a povinností každého občana předstoupit se svou záležitostí před porotní soud) a vznik Kleisteny demokratické ústavy, která nastolila požadavek svobody slova.

Ve své době s sebou sofisté nesli pověst polyhistorů. Vedle retoriky vyučovali zásady politiky, práva, literární teorie, gramatiky, matematiky i přírodních věd. Dominantní roli retoriky v tomto systému znalostí charakterizuje Jan Patočka slovy: „Vychovávat lidi schopné politického života, dát jim do ruky instrument úspěchu v tomto životě, to především znamenalo naučit je řečnickému umění, naučit je síle řeči“ (Patočka 1990, 35). Ačkoli právě pro očividnou utilitárnost jejich učení by nebylo zcela na místě považovat sofisty za filozofy v dnešním slova smyslu, přesto Hegel své *Dějiny filozofie* otvírá právě výkladem o nich. Je ovšem ještě třeba dodat, že výroky sofistů se namnoze dochovaly jen v citacích svých názorových oponentů, převážně u Platona, a že nepřátelský vztah aténských filozofů vůči nim plynul také z toho, že ve své většině byli cizinci, z hlediska Atéňanů věčnými nomády, ale také, jak Platon ve svých dialozích několikrát neopomene připomenout, bohatě vydělávajícími učiteli. Hlavní Platonova námitka proti učení sofistů však spočívala v jejich falešné ontologii, tedy v tom, že se soustřeďovali pouze na prchavou vnější stránku věci, zatímco její podstata, idea, jim zůstávala skryta. Kritika se však zaměřuje i na falešnou epistemologii sofistů, jimž nejde o hledání pravdy, ale o ovládnutí veřejného mínění (o „jazykový oportunismus“), tedy jak tvrdí Protágorás,

pomocí přesvědčivé řeči slabší důkaz učinit silnějším (ton hettó logon kreitó poein). Ve vyhoceně antirétorickém dialogu Gorgiás Platon shledává zdroj věcné i morální nedostatečnosti rétoriky přímo v potulném životě jejích sofistických učitelů, vykořeněných lidí bez domova.

I když se na první pohled může zdát, že v dějinách filozofie převládl vyhoceně negativní Platonův odsudek sofistů, přesto – a to právě i v rámci filozofie – v poslední době stále častěji nacházíme i hodnocení opačná. Ponecháme-li stranou rozsáhlou kritiku Platonových názorů a Platonovy osobnosti a společenské angažovanosti hlavně v jeho posledním životním období, jak ji z hlediska kritické politické filozofie a filozofie dějin v rozsáhlé studii *Otevřená společnost a její nepřítel 1 – Uhranutí Platonem* (česky 1994) podává Karl Raimund Popper, pak pro osvětlení námi zkoumané tenze mezi filozofií a retorikou se jeví jako klíčová textová analýza Platonova dialogu *Faidros*, jejímž autorem je přední představitel filozofie dekonstrukce Jacques Derrida (*La dissémination*, 1972). Na rozdíl od dialogu *Gorgiás*, který se proti rétorice vymezuje naprosto jednoznačně, ve *Faidrovi* Platon význam rétoriky připouští (Kraus 2011, 32n).

V popředí Derridovy kritiky stojí pojem logocentrismu, naprosté dominance mluveného jazyka nad psaným. Je to totiž podle Platona právě písmo, které svádí logos od pravého hledání pravdy na cestu falešné a svévolně konstruované moudrosti sofistů a podléhá vrtochům nespolehlivého zápisu toho, co bylo autenticky řečeno a míněno. Písmo, jak zdůrazňuje Platon, není ničím jiným než nedokonalým, mrtvým, mechanickým pokusem vrátit textu jeho původní zakotvenost v živé řečové situaci, která jediná je schopná postihnout sdělný záměr jejích účastníků, v případě sokratovského dialogu pak skutečný hlas rozumu a pravdy jeho hlavního mluvčího, Sokrata. Ovšem tento marný pokus o návrat, jak Derrida ve své analýze Platonova *Faidra* opakovaně zdůrazňuje, je poznamenán hypostazováním binárních distinkcí pro logocentrismus příznačných: mluvenost – psanost, přítomnost autora – jeho absence, konečná podoba textu – otevřenost novým interpretacím, originál (fixovaný počátek) – dodatek (supplément), bezprostřední (živá, účastnická) paměť – paměť uměle podporovaná mnemotechnickými pomůckami). Proto se Platon, veden mnohokrát vyzdvihovanou snahou o co nejvěrnější podání (poslušný přepis) Sokratových myšlenek, několikrát zmiňuje o tom, že Sokrates důsledně odmítal svá vystoupení písemně zaznamenat, aby autoritu své argumentace ubránil před nebezpečím zkreslení. Dvojí povahu písma, které je schopno na jedné straně skutečný průběh řeči věrně zaznamenávat (jak se na svém příkladu tlumočení Sokratových dialogů domnívá Platon), tak na straně druhé zkreslovat, demonstruje Derrida ve své gramatologické koncepci jazyka (Derrida 1977 a 1993) pomocí dvojího významu Platonem několikrát užitého výrazu *farmakon*. *Farmakon* označuje lék, ale současně také jed. Písmo/*farmakon* je pro uchování a interpretaci mluvené řeči nezbytným prostředkem, ale zároveň také hrozbou. Tato dvojí možnost zrazuje i Platonovu alegorii logocentrismu ve *Faidrovi*. Jen pečlivé čtení respektující explicitní i skryté významy, zbavené náhodných znaků a obrátů, které jsou textu cizí, je schopno dát Sokratovi znovu promluvit. Díky písmu se

význam jazykového znaku totiž nevyčerpává aktem promluvy, nemizí v něm, ale právě v něm a v myslích jeho účastníků přetrvává. Existuje tedy nezávisle a opakovaně. Jestliže slovo v novém užití je schopno samo sebe rušit, obměňovat, obohacovat nebo ochuzovat svůj původní význam, znamená to také, že tuto schopnost neztrácí ani v budoucnu. Do nových výskytů si totiž přináší stopy (*les traces*) výskytů předchozích. Právě hromadění těchto stop, které jsou nestále do jazyka „vpisovány“, je příznačné nejenom při dovozování v běžné řeči, ale také v uměleckém projevu a ve filozofickém i politickém diskursu. Tato skutečnost tvoří základ Derridovy „nové logiky suplementu“, podle níž každý nový text je v opozici vůči něčemu předchozímu (*archi-écriture*). V duchu této logiky každý nový text je jen doplňkem (*supplément d'origine*) toho, co už bylo předtím vysloveno.

Podobně jako jsme pomocí citátu z Diogena Laertia (který doplňuje a podrobně komentuje v úvodu ke své *Eristické dialektice* Arthur Schopenhauer) naznačili členění předmětu filozofie v období jejího formování, můžeme podrobněji charakterizovat i počáteční chápání rétoriky. Pokud se tento obor omezoval jen na návod (techné) k tomu, jak ústním projevem veřejně vystupovat na soudní a občanská témata, mluvíme o rétorice primární. Poté co se s rozvojem písma přeměnil na obor zkoumající aparát přesvědčovacích a stylistických prostředků sloužících k zaujetí a získání auditoria nebo publika pomocí libovolného média, tedy bez ohledu na to, jde-li o projev mluvený nebo psaný, o žánry spojené s politikou, soudnictvím, uměním, historiografií, odbornými disciplinami apod., mluvíme o rétorice sekundární nebo také o „literarizaci“ rétoriky. Ta vzniká v období vzniku helénistických monarchií, kdy se hlavním rétorickým žánrem stává oslavná řeč a rétorika začíná zaujímat ústřední postavení v systému vzdělání mladé generace. K obdobnému vývoji dochází i v císařském Římě, kde se za vlády Flavioců Marcus Fabius Kvintilián, autor respektované učebnice *Základů řečnictví*, získává hodnost prvního státem placeného učitele rétoriky.

Právě literarizovaná sekundární rétorika, ve které narativní postupy stále více vytlačovaly někdejší důraz na logiku přesvědčování, se později stala jedním ze základních předmětů výuky ve školách a díky tomu i obecným kulturním kódem, který představoval klíč ke stylizaci i interpretaci dobového diskursu. Místo výkladů o argumentaci se do popředí pozornosti autorů učebnic rétoriky dostává učení o tropech a figurách.

Rozlišení rétoriky primární a sekundární se zároveň stalo zdrojem plurality významů slova rétorika, na jejímž současném chápání se podílí řada oborů, mezi nimiž dominují teorie argumentace (rétorické *inventio* a *dispositio*) na straně jedné a literární věda a jazykověda (*elocutio*, *pronuntiatio*) na straně druhé spolu s takovými nově vznikajícími obory, jako jsou mediální studia, teorie politického diskursu, problematika cyberprostoru apod.

Dlouhé debaty a interpretace umístění rétoriky v soustavě věd o jazyce a myšlení vyvolala první věta Aristotelovy *Rétoriky* (1948), která tento obor vymezuje jako *antistrofos* (v českém překladu Pavla Kříže protějšek) dialektiky. Tento termín pocházející z poetiky řeckého dramatu (*antistrofé* je strofa provázená opačným pohybem chóru

a analogická svou metrickou stavbou i významem strofě předešlé) vyjadřuje souvislost Aristotelova pojetí retoriky s knihami tvořícími celek Organonu. „Neboť obě [dialektika a retorika] se týkají takových věcí, jež sice v jistém smyslu tvoří společný předmět poznání všech lidí, ale nenáleží žádné určité vymezené vědě. Proto se také všichni lidé v jisté míře zabývají oběma; neboť všichni se snaží, aby až po jistou mez jednak zkoumali mínění jiných a zastávali názor svůj, jednak aby se dovedli hájit a sami mohli žalovat“ (Ar.1354a).

Zřetelný podnět pro obsah a zaměření sekundární retoriky v době ještě před vznikem a ustavením retoriky jako oboru znamenaly dochované zlomky textů z hlediska filozofie asi nejzajímavějšího sofisty Protágora z Abdér (asi 485–411 př. n. l.). Jeho je možné považovat za prvního filozofa, který věnoval pozornost jazyku, jeho mluvnickým kategoriím (rozlíčil mluvnické osoby, věty podle funkcí, uvědomoval si tvořivou schopnost jazyka pojmenovávat jevy existující i neexistující). Protágorův nejproslulejší výrok Člověk je měrou všech věcí, jsoucích, že jsou, a nejsoucích, že nejsou (věta anthrōpos – metrōn, homo – mensura) se stal od dob Platonových, ve středověku, v novověku i v současné filozofii předmětem nesčetných interpretací, od druhé poloviny 20. století pak zdrojem diskusí soustředěných na téma teorie jazykového konstruktivismu. Z významných komentátorů zde připomenu alespoň jména Mikuláše Kusánského, Thomase Hobbesa, Francise Bacona, Georga F. W. Hegela, Friedricha Nietzscheho, Paula Valéryho, Martina Heideggera, z nejnovějších pak „jazykové konstruktivisty“ Stanleyho Fische a Richarda Rortyho. V oboru mediálních studií je tu zřetelná souvislost s pracemi navazujícími na výklady Bergera a Luckmanna v jejich společně napsané knize Sociální konstrukce reality (1966, český překl. 1999).

Většina novodobých myslitelů se přiklonila k řešení, že „člověk“ se u Protágora chápe – v souladu se způsobem řeckého myšlení – nikoli jako individuum, ale v generickém smyslu (k tomu srov. Heidegger 1993, 43–103), dokonce ve významech „lidská myšlenková schopnost“, „dosahované výsledky vědeckého bádání“. Pozoruhodné je v této souvislosti tvrzení jednoho z prvních renesančních filozofů Mikuláše Kusánského z jeho spisu De ludo globi, že Bůh stvořil svět tak, jako kdybyrazil mince. Úlohou člověka je pak to, aby hodnotu (valor), míru, váhu a počet těchto mincí stanovil a ocenil, tedy ve smyslu Protágorova výroku aby se stal „mírou věcí“, které ho obklopují a o nichž uvažuje.

Zajímavým příspěvkem k hodnocení sofistů a k interpretaci věty homo-mensura jsou poznámky Paula Valéryho (1973, 662n). Sofistické myslitele a učitele retoriky považuje Valéry za sůl země. Moc člověka podle Valéryho spočívá v tom, že svým jazykem dokáže měnit svět, dát existenci věcem neexistujícím a naopak, jako kdysi sofisté, stává se vládcem nad říší možného.

### 3. Retorika jako teorie a praxe kontingentního myšlení a jednání

Současná postmoderní filozofie přebírá z „druhé retoriky“ důležitý pojem kontingence, věrohodnosti, pravděpodobnosti (*eikós*). Jeho východiskem je Aristotelova kritická

reflexe Platonovy výtky, že sofistům jde pouze o povrchovou stránku jevu, že nejsou schopni proniknout k jeho podstatě. Protiklad „podstata – jev“ nahrazuje Aristoteles v Rétorice protikladem „nutnost – kontingence“. Svou zakotveností v oblasti věrohodného, pravděpodobného, kontingentního se tak retorika stává oborem, který má svůj vlastní obsah, a stává se tedy rovnocennou oborům ostatním. Podle toho Aristoteles rozlišuje oblast vědy založenou na důkazech (analytiku), oblast argumentace vycházející z pravděpodobných premis (rétoriku) a oblast fiktivních výroků (poetiku). Úkolem retoriky není odhalovat pravdu, ale praktická schopnost tomuto odhalování pomáhat a vyhledávat pro ně přesvědčivé důkazy. A tím zároveň Aristoteles rétoriku zbavuje dvou dalších Platonových výtek na její adresu – epistemologické vyprázdněnosti a jazykového oportunismu. Retorika získává svůj vlastní předmět zkoumání – praktické užívání jazyka v oblasti veřejného mínění, společenské komunikace, ideologie, mediálních studií a mnoha dalších oborů, jimiž se zabývají současné vědy o společnosti.

Pojem kontingence (řecké *eikós* znamená nejen pravděpodobný, ale také vhodný, vrozený) s matematickým chápáním pravděpodobnosti souvisí jen částečně. Daleko víc tu jde o klíčovou vlastnost lidského chování, o vyhledávání alternativ jednání a pluralit teorií, o popření univerzálních nároků velkých ideologických projektů, o přesouvání pozornosti z jevů považovaných za centrální na jevy periferní. Problematice kontingence, jejíž obsah i význam už dávno překročil vymezení retoriky formulované Aristotelem a zaujal důležité místo v metodologii speciálních věd i ve filozofii, věnují velkou pozornost představitelé postmoderních proudů filozofického myšlení. Logika na tento vývoj zareagovala rozpracováním oblasti modálních a hodnotících soudů, společenské vědy vyzdvižením takových témat, jako jsou genderová studia, postkolonialismus, Derridův a de Manův dekonstruktivismus apod.

Rozsáhlá bibliografie o tomto tématu (Gaonkar 2001; Kraus 2008, 52n) obvykle rozlišuje kontingenci vnější, k níž patří teorie zkoumající náhodu, chaos, hazard, herní situace, chování trhu a jeho jednotlivých aktérů apod., a kontingenci vnitřní, antropologickou, která souvisí s jevy individuálního a společenského chování a rozhodování, zejména ve sféře morální a politické. Obě tyto kategorie představují objevná témata věd společenských i přírodních. Např. v teorii počítačových her se objevuje termín *glitch* označující nepredikovanou reakci uzavřeného determinovaného systému, v matematice se nově věnuje pozornost jevům s extrémně nízkou pravděpodobností výskytu, ve fyzice kvantovým teoriím zabývajícím se popisem mikrosvěta (molekul, atomů, atomových jader), v metodologii věd se ve smyslu Feyerabendovy *Rozpravy proti metodě* prosazuje pluralita teorií, v rámci mediálních studií se zkoumají účinky působení médií, předvolební preference apod. I když se tyto výzkumy s retorikou už běžně nespojují, přece jen historické poznávání jejich východisek a metodologických předpokladů v posledních letech podstatně přispělo k renesanci jejích teoretických základů.

#### 4. Rétorická východiska teorie argumentace

Abychom důvody této renesance podrobněji osvětlili, vrátíme se nyní k úvodní části našeho výkladu, v níž jsme se citovali práci britského filozofa Stephena Toulmina *The Uses of Argument* z roku 1958. Předtím je ovšem třeba připomenout naši poznámku o pluralitě významů slova *rétorika*, hlavně ovšem o jejím rozdělení na učení o dialektice a argumentaci (obsažené v první a druhé knize Aristotelovy *Rétoriky*) a o jazyce, stylu a podání (v třetí knize). Volné spojení obou částí nás vede i k obdobnému rozdělení našeho výkladu.

Hlavním motivem Toulminovy práce bylo přiblížit poučení o argumentaci – jevu, který se v životě vyskytuje naprosto běžně – průměrně vzdělanému člověku. Východiskem jeho knihy je rozlišení důkazů a argumentů. Zatímco důkaz (převeditelný na sylogismus, charakteristický převážně pro vědy exaktní a přírodní) může být podroben analýze z hlediska Carnapovy logické syntaxe, a tak převeden na tautologické tvrzení, argument se vyznačuje otevřeností – začíná tvrzením jedné z disputujících stran a setkává se s nesouhlasem nebo nedůvěrou. Pak je ovšem nutné, aby autor tvrzení prokázal oprávněnost svého názoru uvedením jisté záruky (*warrant*). Pokud je zpochybněna i tato záruka, do argumentu vstupují tzv. modalizátory (*možná, pravděpodobně, většinou*), popř. doplňující okolnosti (*jestliže – pak*). Důležitým doplňkem výkladu Toulminova rozšířeného „reformovaného sylogismu“ je jeho teorie argumentačního pole. Jednotlivá pole se totiž liší podle povahy argumentačních záruk a v zásadě odpovídají různým oblastem lidského poznání.

Podle očekávání, narazila Toulminova kniha v okruhu cambridgeských filozofů na zásadní odpor. O to víc autora překvapilo její nadšené přivítání ve Spojených státech, především u pracovníků kateder masové komunikace a mediálních studií (*Departments of Speech and Communication*), právnických fakult apod. Pod tímto dojmem si také uvědomil, že logika na britských univerzitách se spojovala výhradně se dvěma knihami Aristotelových *Analytik*, zatímco Topiky (pojednávající o toposech, které v zásadě odpovídají Toulminovým *warrants*) zůstávala zcela stranou zájmu. Toulminův úspěšný pokus o „praktickou filozofii“ a o „praktické umění argumentace“ se tak stal významným krokem na cestě novému objevování *rétoriky*.

Je ještě třeba zopakovat, že Toulminova práce o argumentaci nalezla ve Spojených státech koncem padesátých let mimořádně příznivé podmínky přijetí. Zájem o *rétoriku* a o teorii veřejné komunikace byl doprovázen bohatou bibliografií nejrůznějších studií a příruček. Vznikají také nové časopisy – vedle staršího *The Quarterly Journal of Speech* (zal. 1915) se *rétorikou* zabývají *Rhetoric and Philosophy* (od r. 1968) a *Rhetorica* vydávaná Mezinárodní společností pro dějiny *rétoriky* (*ISHR*) založenou v roce 1977. O teoretické rozpracování oboru, který ve Spojených státech zaujal své pevné místo už od třicátých let zásluhou I. A. Richardse, se však zasloužily především dvě významné osobnosti vědeckého, kulturního a politického života – Richard McKeon a Kenneth Burke (srov. Colney 2000, 268n a 285n).

Richard McKeon byl příslušníkem neoaristoteléské chicagské školy, jejíž ustavení lze datovat vydáním sborníku *Critics and Criticism: Ancient and Modern* v roce 1952. Jeho autorům šlo především o renesanci těch metod společenskovědního zkoumání, které se v minulosti plně nerozvinuly, nebo jejichž plodnost byla přehlížena. Mezi těmito díly byly i Aristotelova *Rétorika* a *Poetika* (jejich vydavatelem a komentátorem se stal právě McKeon). S výjimkou své disertace o Spinozovi McKeon žádnou rozsáhlejší monografii nenapsal, je však autorem velkého množství esejů, které shrnul pod názvem *Rhetoric: Essays in Invention and Discovery* (1987). McKeon zde vyjadřuje přesvědčení, že díky znalosti *rétoriky* jsme schopni chápat jazyk aktivně, jako nástroj, jehož pomocí se vytvářejí vědecké teorie, žánry umění, fakta, hodnoty, kulturní koncepty. Analýza Aristotelových prací dovedla McKeona k závěru, že žádný text nemá svůj jediný inherentní význam, ale že se stává zdrojem mnoha rozporných interpretací, jejichž východiska se filozoficky i metodologicky odlišují. Tento názor není relativistický, ale v *rétorice* hledá oporu pro zdůvodnění odlišností. Pravda je jen jedna, ale možností jejího vyjádření je mnoho. V eseji *A Philosopher Meditates on Discovery* McKeon navrhuje nahradit metafyziku prvotních principů lidského bytí nacházením prvotních principů každého diskursu. Takovým principem je např. jazyková mnohoznačnost jako předpoklad diskuse a hledání dosud neodhalených skutečností. Teprve z rozdílu mezi perspektivami různých účastníků komunikace se rodí filozofický problém, který je třeba vymezit, formulovat a pro jeho řešení hledat argumenty (podrobněji srov. Kraus 2011, 201n).

Filozof a publicista Kenneth Burke spojuje *rétoriku* s bojem proti bariérám dorozumění v běžné komunikaci, politice a umělecké literatuře. *Rétoriku* chápe jako umění formy, již nejde jen o to, aby emoce sdělovala, ale o to, aby je u publika vyvolala a vyvolala u něho i hlad po jejich poznání a uspokojení. Svě počáteční zaujetí básnickým jazykem Burke v létech meziválečné krize vystřídal příklonem ke zkoumání politického diskursu. Jeho studie z té doby byly opožděně publikovány pod titulem *Auscultation, Creation and Revision (the Rout of the Esthetes, or Literature, Marxism, and Beyond)* (1988). Charakterizuje je blízkost k Hegelovu pojetí spekulativního rozumu, který se nikdy nevyjadřuje v jednostranných propozicích, a kritika marxismem Stalinovy éry vyhrčeného protikladu mezi kategoriemi „my“ a „oni“. V období po druhé světové válce píše knihy *Grammar of Motives* (1945), *Rhetoric of Motives* (1950), *Rhetoric of Religion* (1961) a *Language as Symbolic Action* (1966). V Gramatice motivů znázorňuje komunikaci pomocí klasických otázek Ciceronovy *rétoriky* kdo?, co?, kde?, jak?, proč?, resp. za jakým účelem? Modelem komunikace je mu drama osvětlující zobrazovanou událost podle toho, na jaké scéně se odehrává. Podle toho se vzájemně odlišují i filozofické směry. Materialismus vyzdvihuje scénu, pragmatismus účel, idealismus původce děje, realismus vlastní děj. V *Rétorice* motivů Burke ukazuje, v čem spočívá apelativnost, přesvědčivost a sdělnost jazykových symbolů a jejich významových možností. Klíčovým pojmem knihy je výraz *identification*, který označuje sjednocení odlišných výkladů téhož slova a téhož motivu a s tím spojené sociální, politické a kulturní kontexty komunikace.

Shodou okolností v roce 1958, tedy ve stejném roce jako Toulminova kniha o užití argumentu, vychází v Evropě další dílo, které označuje přelomový moment ve výkladu této tematiky. Je to práce profesora Svobodné univerzity v Bruselu Chaima Perelmana a jeho spolupracovnice Lucie Olbrechtsové-Tytecové *La nouvelle rhétorique: Traité de l'argumentation*. Jejím hlavním tématem je hledání odpovědi na otázku, jak argumentovat v oblasti soudů hodnotových a normativních. Jak oba autoři zdůrazňují, argumentace je nedílnou součástí jazykové komunikace a bezprostředně zasahuje všechny její složky – autora, příjemce, resp. publikum, i způsob stylizace textu. Na rozdíl od logiky, která pracuje s obecnými schématy argumentace, vypracovává rétorika soustavu konkrétních vztahů (*liaisons*) vytvářejících myšlenkovou i jazykovou soudržnost jednotlivých částí textu (vyjadřujících např. vztah mezi částí a celkem, příčinou a následkem, mezi tvrzeními podobnými nebo kontrastními apod.). Rétorika tak vymezuje prostor pro svobodnou volbu mezi racionálně zdůvodnitelnými alternativami rozhodování, teorii argumentace rozšiřuje o hledisko sociální, komunikační a jazykové. Anglický překlad rozšířené verze knihy nazvané *Le royaume rhétorique*, který vyšel v Londýně pod názvem *The Realm of Rhetoric* (1982), se stal událostí a znamenal zásadní podnět pro renesanci rétoriky a pro další rozvoj jejího zkoumání v Evropě i ve Spojených státech.

V německé oblasti se na pomezí rétorické argumentace a filozofie pohybuje koncept univerzální pragmatiky příslušníka druhé generace neomarxisticky orientované Frankfurtské školy Jürgena Habermase. Racionální argument je pro něho předpokladem vytvoření „rozumové identity“ složité moderní společnosti, která postrádá autoritu někdejších mýtů nebo velkých ideologických systémů. Ve svém základním díle *Teorie komunikačního jednání* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981) klade důraz na komunikativní jednání, které směřuje k dorozumění, a staví je proti jednání strategickému, jemuž jde o prosazení vlastních cílů a primárně se nezaměřuje na získání souhlasu ostatních účastníků komunikace. Tím strategické jednání upadá do pastí „performativních rozporů“ – v komunikačním jednání opřeném o racionální argumentaci mluvčí souhlas komunikačních partnerů vyhledává, v strategickém ho odmítá. Univerzální pragmatika se tak zabývá vyhledáváním a v průběhu potenciálního nebo reálného dialogu konstruováním obecných podmínek dorozumění. Měřítkem úspěšnosti dorozumění se v Habermasově koncepci „konsenzuální pravdy“ stává uznání „nároků na platnost“, to je nároků na pravdivost a správnost tvrzení ze strany komunikačního partnera (jednotlivce nebo publika). Těsnou svázanost Habermasovy komunikační teorie s problematikou tradiční rétoriky prokazuje jeho mladší současník Josef Kopperschmidt v pracích *Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der persuasiven Kommunikation* (1973) a *Argumentation* (1980).

Habermasovo pojetí racionality, které navazuje na práci příslušníků první generace Frankfurtské školy Adorna a Horkheimera *Dialektika osvícenství* (1944) se stalo předmětem kritiky ze strany filozofa dekonstrukce Jacquesa Derrida. Derrida chápe filozofii jako jeden z mnoha možných způsobů vytváření příběhů (narrativů), jakým je

např. historie nebo poezie, a upírá jí monopol na hledání a formulování pravdy a racionality. Filozofie není nic jiného než jeden ze žánrů psané literatury, který ovšem vyžaduje pečlivý způsob čtení, na jaký jsou více připraveni literární vědci než filozofové. Ve studii *La mythologie blanche* (Bílá mytologie, česky 1993), v níž porovnává relevanci filozofických a rétorických textů, k tomu říká: „Klasická rétorika nemůže tedy ovládnout onu materii, z níž se utváří filozofický text, poněvadž je v ní sama zakotvena. Metafora není ve filozofickém textu (a v rétorickém textu, který je s ním koordinován), neboť spíše je filozofický text v metafoře.“

V hledání cest jak zbavit teorii argumentace zátěže nefunkční symboliky a logického aparátu a přiblížit ji tak praxi v běžné řeči dospěla k cenným výsledkům skupina francouzských badatelů soustředěných kolem Oswalda Ducrota. Tento směr vychází z empirické analýzy textů nejrůznější povahy a svůj výzkumný cíl i metodu označuje jako *l'argumentation dans la langue*. Předmětem jeho zkoumání jsou především spojovací výrazy, implicitní výroky, presupozice a implikace, to je primární i skryté významy výpovědí, i slovosledné varianty výroků a jejich spojení v souvětích, problematika jazykové relevance, tedy jevy, které tradiční logika vesměs ponechává bez povšimnutí. Součástí těchto výzkumů je představa argumentačního rastru, tedy příjemcovy schopnosti určitý výrok nebo jednotlivý výraz zasadit do kontextu, doplnit a pochopit jako argument. Součástí vědního paradigmatu argumentace v přirozeném jazyce je tzv. teorie sémantických bloků, která se soustřeďuje na výklad jemných distinkcí jazykového významu, např. antinomie vět *J'ai peu faim – J'ai un peu faim* (nemám hlad x mám hlad), *Sbírka vynesla necelý milion* (málo) x *Sbírka vynesla téměř milion* (hodně). Podle spolupracovnice Oswalda Ducrota Marion Carelové, autorky knihy *L'Entrelacement argumentatif. Lexique, discours et blocs sémantiques*, 2011) výpovědi přirozeného jazyka nezobrazují skutečný stav světa, ale evokují složité pletivo argumentativních výpovědí ve společnosti.

## 5. Rétorické pojetí stylu v současné vědě o jazyce a literatuře

Zmínka o teorii sémantických bloků spojuje náš výklad s dalším, podle množství bibliografických údajů dokonce ústředním okruhem rétorického zkoumání. Jeho jádrem je téma jazyka a sdělování. Pro úplnost proto uvedeme celkové členění obsahu rétoriky podle hledisek, která se konstituovala již v antické, ciceronské tradici a která v přehledném systému (s mnoha příklady) nově shrnul Lausbergův *Handbuch der literarischen Rhetorik* (1960).

Podle toho rétorika obsahuje (a) pět částí: *inventio* (vyhledávání témat a argumentů), *dispositio* (jejich uspořádání), *elocutio* (jazykové ztvárnění), *memoria* (pamětné zvládnutí), *actio/pronuntiatio* (přednes, podání), (b) tři řečové funkce – *docere* (poučující), *delectare* (zábavnou), *movere* (apelativní), (c) tři hlavní žánry (*genera causae*) – *genus iudiciale* (soudní), *genus deliberativum* (politický), *genus demonstrativum* (oslavný), (d) pět částí řeči – *exordium* (úvod), *propositio* (téma), *argumentatio* (zdůvodnění), *peroratio* (závěr), (e) čtyři zásady stylu (*virtutes orationis*) – *puritas* (čistota), *perspicuitas* (jasnost),

*ornatus* (ozdobnost), *aptum* (přiměřenost) a (f) rozdělení stylu na vysoký, střední a nízký. Součástí této systematiky je (g) rozsáhlá soustava tropů a figur. Ovládnutí toho všeho se od antiky až po novověk mělo stát hlavní náplní humanitního vzdělání, dědictvím vzdělanosti, které, jak zdůrazňoval Platonův mladší současník Isokrates, „odlišovalo kultivovaného člověka od barbara“. Isokratův požadavek na propojení kultivované řeči a myšlení s dobrým životem stal ideálem humanitně zaměřené výchovy platným přes dva tisíce let.

Jednotlivé části retoriky v průběhu dějin pochopitelně měnily svůj obsah a získávaly nebo ztrácely svou autonomii. Přeměna retoriky z oboru původně spojeného s orální kulturou na obor povýtce literární se např. přesunula z problematiky pamětního ovládnutí předem napsaného textu prostřednictvím mnemotechnických pomůcek do prací zkoumajících kulturní paměť lidstva, národa, generace i do pokusů zkonstruovat kánon literárních děl („povinné četby“) člověka určité úrovně vzdělání (Bloom 2000; Moldanová 2003). Současná mediální studia je v souvislosti s retorikou možné chápat jako rozvinutí kategorie *pronuntiatio/actio* v závislosti na technických možnostech a nárocích moderní jazykové komunikace.

Vrcholu dosáhla retorika redukována na teorii tropů a figur (ve Francii nazývaná *la rhétorique restreinte*) v období renesance a baroka. Renesanční a barokní kultura se tak vymezovala svými retorickými východisky. Umělci nevyjadřovali vlastní bezprostřední prožitky, ale jejich předností byly citace výrazových prostředků vycházející z kulturních tradic. Nejvyšší hodnotou díla tak bylo *imitatio* kanonizovaných zdrojů a autorů. Vznikající slovníky tropů a figur se vyznačují důkladností a pečlivým zpracováním, které představují cenný zdroj i pro současná filologická zkoumání. V 18. století vypracovává francouzský encyklopedista Du Marsais rozsáhlou systematiku obrazných jazykových prostředků, na niž navazuje Pierre Fontanier učebnicí *Manuel classique pour l'étude des tropes ou Éléments de la science des sens des mots* (1821). Její význam pro soudobou strukturalistickou teorii jazykového významu dokumentuje její pařížské vydání z roku 1977 s rozsáhlou předmluvou G. Genetta.

Nástup romantismu s sebou přináší konec kulturní nadvlády retoriky. Kantova Kritika soudnosti (*Kritik der Urteilskraft*, 1790, česky 1975) odmítá umělcovo respektování návodů předkládaných učebnicemi retoriky a poetiky a na jejich místo staví umění jako neomeзованou tvorbu svobodného génia, jehož vlohly svými pravidly určuje pouze sama příroda. Protest proti vtěsnávání uměleckého díla do zkamenělých norem minulosti, v umělecké tvorbě prosazovaný mladými básníky z hnutí *Sturm und Drang*, se zároveň chápe jako konec retoriky, doprovázený i omezením její úlohy ve středoškolském curriculum. Obdobně se snižuje její prestiž v sféře politiky. Přibývají výtky na její adresu, které ji viní z mnohomluvnosti a prázdného manýrismu, vstup nových společenských sil na politickou scénu přináší i nové požadavky na retoriku, která svou řečnickou praxí se stále více vzdaluje svým někdejšími klasicistním vzorům a dokonce se dostává do nebezpečného sousedství s pseudotechnikami manipulace a lživé propagandy.

Platonův logocentrický protiklad, rozvíjený klasickou německou filozofií (zvláště v pracích Kantových a Hegelových), mezi pravdou a zdáním se setkal se zásadním zpochybnutím ze strany Friedricha Nietzscheho. V raném spisu *O pravdě a lži ve smyslu nikoli morálním* (česky 2008) vyzdvihuje lidský „pud k tvorbě metafor“, popírá účelnost snah o přesné vymezení pojmů, protože komunikace mezi lidmi se odehrává v řečišti mnohознаčných signifikantů. Metafora podle jeho názoru není pouhou řečnickou ozdobou, ale způsobem našeho chápání a formování světa. Rétorika stejně jako jazyk nesdíluje poznatky o věcech, ale mínění o nich (*Die Sprache ist Rhetorik, denn sie will nur eine doxa, keine episteme überbringen*) každá výpověď je poznamenána úsilím o přesvědčení řečového partnera. I vědecká pravda je produktem subjektivního vidění a vědceva přesvědčení a obsahuje v sobě několik možností oprávněných interpretací. V *Radostné vědě*, práci, která je polemikou s Hegelovým pojetím „pojmové pravdy“, Nietzsche zdůrazňuje, že právě zdání je tím, co na nás nejvíce působí a co kolem nás skutečně žije. Ve prospěch mnohознаčného charakteru jazykových znaků, nemožnosti jejich pevného spojení s přesně vymezenými signifikáty, Nietzsche argumentuje mnohознаčností hudebních skladeb, které ukazují cestu, kterou by se mělo ubírat básnictví, filozofie i věda. Mnohознаčnost interpretací se stává příznačnou i pro uměleckou prózu počátku nového století – pro Ladislava Klímu, Franze Kafku, Roberta Musila, Marcela Prousta.

Inspirací Nietzscheových filozofických názorů se stalo jeho studium klasické filologie. Ve školním semestru 1872–1873 přednášel na univerzitě v Basileji o dějinách retoriky, jejichž text se dochoval díky poznámkám jednoho z dvojice jeho studentů Louise Keltenborna (česky vyšly ve svazku *Rané texty o hudbě a řeči*, Nietzsche 2011, 57–87).

Cesta k návratu ztracené prestiže retoriky se začíná otvírat téměř ve stejné době, která je představami o jejím konci ještě silně poznamenána. Tuto cestu vytyčují autoři, kteří se zamýšlejí nad možnostmi teoretičtějšího přístupu k básnickému jazyku jako svému nástroji. V rétorice a poetice pak nacházejí propracovaný instrumentář prostředků, které básnickost, literárnost vytvářejí – Baudelaire, Mallarmé, Majakovskij. Spolu s tím vznikají i školy, které studium těchto prostředků a struktur vzájemných vztahů mezi nimi považují za svůj dominantní cíl.

Mimořádný ohlas v této souvislosti vyvolalo zejména životní dílo Romana Jakobsona, jehož mnohostranná vědecká aktivita je ve svých počátcích spojena s ruským formalismem, poté s Pražským lingvistickým kroužkem a v poválečné době s Harvardskou univerzitou (srov. Jakobson 1995; Jakobson 2005; Kraus 2011; France 1988). Ruské formalisty (hnutí, které se hlásilo k filozofickým tradicím fenomenologie) spojovalo hledání odpovědi na dvě otázky směřující k podstatě básnického díla – Jaké specifické prostředky (odpovídající soustavě retorických tropů a figur, obecných míst) se na výstavbě uměleckého díla podílejí? a Jaké je jejich působení, účinek (*ustanovka*)? Ruští formalisté (Šklovskij, Ejchenbaum, Tomaševskij, Tyňanov, Propp) své analýzy neomezovali jen na básnický jazyk, ale pozornost věnovali i řečnickému stylu, jazyku umělecké prózy, zkoumání narativních postupů v textu, ideovým a časovým perspektívám, motivům,

o rozlišení kategorií fabule a syžet (Schmid 2004). Šlo jim tedy hlavně o jazykové ztvárnění látky (o literární postup, *prijom*), o analýzu svébytného fungování těchto postupů (*obnaženie prijomov*).

Literární teorie ve Spojených státech (*literary criticism*) se obrátila k studiu rétoriky v pracích Ivora Armstronga Richardse. Jeho koncept „nové rétoriky jazykové mnohoznačnosti“ se soustřeďuje na analýzu významových posunů slova v každém konkrétním literárním díle, především pak na funkce metafory. Pod vlivem tvarové psychologie spatřoval ve slově „kooperativní prvek díla jako živého organismu“, který popírá pověru o stálém, neměnném slovním významu (*a proper meaning superstition*). Protože Richards kladl velký důraz na školní výuku jazyka, šlo mu o obnovu jednoty tradičního trivlia jako spojení gramatické, myšlenkové a rétorické stránky řeči. Pracemi *The Philosophy of Rhetoric* (1936) a *On Interpretation in Teaching* (1938) navázal na své starší dílo napsané společně s O. K. Ogdenem *The Meaning of Meaning (A Study of the Influence upon Thought and the Science of Symbolism)* z r. 1923, které významně ovlivnilo výuku angličtiny po celém světě.

Stálou pozornost rétorice (ve smyslu *la rhétorique restreinte*) věnují autoři v oborech klasické filologie, literární vědy, lingvistiky (zejména stylistiky a teorie textu), filozofie, sémiotiky, mediálních studií (*médiologie*), biblických studií a spolu s tím i didaktiky jazyků, literatury a základů společenských věd ve Francii a ve frankofonní oblasti vůbec. První pokusy o nové pojetí rétoriky sahají do šedesátých let 20. století a jsou spojeny se jmény Rolanda Barthesa, Tzvetana Todorova a Gérarda Genetta. Jde v nich o uplatnění zásad strukturalismu na klasifikaci a analýzu rétorických pojmů a kategorií. Jejich přístup přeměňuje rétoriku normativních pravidel produkce textů na rétoriku zkoumání obecných zákonitostí, které se na vytváření specifiky, „rétoričnosti“, těchto textů podílejí. A tím tyto autoři zároveň propojují rétoriku s metodami pečlivého čtení textu (Maingauenau 1998) a s hermeneutikou (Kraus 2010).

Nejdůslednější uplatnění strukturalistických principů při studiu rétoriky předkládají ve své *Rhétorique générale* (1970) lutyšští autoři ze skupiny  $\mu$  (podle iniciály řeckého výrazu metafora) J. Dubois, F. Edelyne, J.-M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire a H. Trignon. Podle nich všechny tropy a figury vytvářejí strukturu vztahů vytvářených operacemi se základními a odvozenými formami a významy a odehrávají se na rovině zvukové, grafické, syntaktické, sémantické a věcné. Produkty těchto operací, které mají podobu rozšíření, stažení nebo permutace základní podoby výrazu, nazývají metabolami. Podle toho např. synekdocha *pars pro toto* je stažením na rovině významové, synekdocha *totum pro parte* rozšířením, rým nebo aliterace rozšířením na rovině zvukové, hyperbaton permutací na rovině syntaktické apod. Uvedení další postavy (nadporučík Lukáš jako kontrast k postavě Švejka) je rozšířením na rovině věcné. Předmětem zkoumání obecných rétoriků jsou nejenom texty umělecké, ale i reklamní a politické.

Přestože bibliografie současných německých prací věnovaných rétorice je velice rozsáhlá a zahrnuje široký repertoár témat, v okruhu literárně a jazykovědně orientované

rétoriky je v tomto stručném přehledu potřebné uvést aspoň čtyři autory – Heinricha Lausberga, autora základního slovníkového díla *Handbuch der literarischen Rhetorik* (1960), Klause Dockhorna (*Macht und Wirkung der Rhetorik*, 1968), Ernsta-Roberta Curtia (*Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, 1948) a anglistu a znalce Shakespeara Heinricha F. Pletta, autora četných knih o systematice rétoriky (*Systematische Rhetorik. Konzepte und Analysen*, 2000, *Literary Rhetoric. Concepts – Structures – Analyses*, 2010).

Uvedený, pochopitelně velmi selektivní vhled do problematiky mezioborových vztahů, v nichž významnou roli hraje právě rétorika, si klade za cíl ukázat na její postavení v soustavě věd o jazykové komunikaci a o jazykem podmíněných vlastnostech lidského poznání. Zároveň jsme chtěli zpochybnit ty názory, které ji chápou jako návod k manipulaci, k řečovému ornamentálnímu, k nadřazování propagandy nad věcným informováním. I když je třeba přiznat, že široké spektrum významů s rétorikou spojených nemůže vyloučit ani tyto výklady jejího obsahu a jejich historické zdroje. Soustředili jsme se však převážně na ty kulturní a jazykové oblasti, v nichž rétorika – díky společenským podmínkám, školským tradicím, vědeckým školám a v neposlední řadě díky editorům a interpretům z řad klasických filologů – svou kulturní úlohu neztratila.

#### Použité zdroje

ARISTOTELES (1948): *Rétorika*. Praha: Laichter.

BERGER, Peter L. a LUCKMANN, Thomas (1999): *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

BLOOM, Harold (2000): *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor.

CAREL, Marion (2011): *L'entrelacement argumentatif. Lexique, discours et blocs sémantiques*. Paris: Éditions Honoré Champion.

CICERO (1948): *Tusulské hovory*. Praha: Osvěty.

CONLEY, T. M. (1990): *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago: UCP.

CURTIUS, Ernest Robert (1998): *Evropská literatura a latinský středověk*. Praha: Prostor.

DERRIDA, Jacques (1972): *La Dissémination*. Paris: Seuil.

DERRIDA, Jacques (1977): *De la grammatologie*. Paris: Minuit.

DERRIDA, Jacques (1993): *Bílá mytologie*. Bratislava: Archa.

DIOGENES LAERTIOS (1995): *Životy, názory a výroky proslulých filozofů*. Pelhřimov: Nová tiskárna pelhřimov.

DOLEŽEL, Lubomír (2003): *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.

DUBOIS, Jean et al. (1970): *Rhétorique générale*. Paris: Larousse.

FONTANIER, Pierre (1977): *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.

FRANCE, Peter (1988): Rhétorique et Poétique chez Formalistes russes. *Rhetorica* 6/1988, s. 51–61.

GAONKAR, Dilip Parameshwar (2011): Contingency and Probability. In: *Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford: University Press, s. 151–166.

HABERMAS, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

HEIDEGGER, Martin (1993): *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikomenh.



- JAKOBSON, Roman (1995): *Jakobson: Poetická funkce*. Praha: H&H.
- JAKOBSON, Roman (2005): *Roman Jakobson: Formalistická škola a dnešní literární věda ruská*. Praha: Academia.
- KRAUS, Jiří (2008): *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.
- KRAUS, Jiří (2010): *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum.
- KRAUS, Jiří (2011): *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. Praha: Karolinum.
- LAUSBERG, Heinrich (1960): *Handbuch der literarischen Rhetorik I, II*. München: Hueber.
- MAINGUENAU, Dominique (1998): *Analyser les textes de communication*. Paris: Nathan.
- MARROU, Henri-Irénée (1965): *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Le Seuil.
- McKEON, Richard Peter (1987): *Rhetoric: Essays in Invention and Discovery*. Woodbridge, Conn.: Ox Bow Press.
- MOLDANOVÁ, Dobrava (2003): Okraj a střed (českého) literárního kánonu. In: *Okraj a střed v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 126–134.
- NIETZSCHE, Friedrich (2011): *Rané texty o hudbě a řeči*. Praha: Oikoymenh.
- PATOČKA, Jan (1990): *Sókratés*. Praha: SPN.
- PECHLIVANOS, Miltos (1999): *Úvod do literární vědy*. Praha: Herrman a synové.
- PERELMAN, Chaima a OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958): *Rhétorique et philosophie. Traité de l'argumentation*. Paris: Université de Bruxelles.
- PLETT, Heinrich F. (2000): *Systematische Rhetorik. Konzepte und Analysen*. München: Wilhelm Fink.
- PLETT, Heinrich F. (2010): *Literary Rhetoric. Concepts – Structure – Analyses*. Leiden a Boston: Brill.
- SCHMID, Wolf (2004): *Narativní transformace*. Praha: ÚČL.
- TOULMIN, Stephen (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALÉRY, Paul (1973): *Cahiers I*. Paris: Gallimard.

### Summary

*In this study, we present the position of rhetoric from the point of interdisciplinary relations, in particular from the point of scientific disciplines dealing with language communication.*

*In the introduction, we point out the linguistic turn in philosophy started by the Cambridge School and the Vienna Circle, and its further evolvement by the Neoaristotelians from the Chicago School. Linguistics started to proceed in two directions, for one thing analysis of lexical and grammatical levels of language and for another analysis of particular discourses (differentiating surface and deep structures). Consequently, it was necessary to cope with value judgements, line of reasoning and rational analysis in the field of ethics, conviction, faith, and subjective emotions, which exceeded the framework of formal logic. In this connection, we put emphasis on contribution of Stephen Toulmin who fell back on Aristotle's Topics and thus he opened the ancient issue of the relation between rhetoric and philosophy. This relation has been in the course of millennia affected both by fruitful symbiosis and conflicts that started by Plato's dialogues.*

*Sophists – the first professional educators in ancient Greece – may claim credit for pushing through rhetoric and closely related inquiry into the role of language and social communication. Their critics said that they had not been trying to find the truth they had*

*only wanted to gain control over the public opinions, i.e. how to make a weaker proof seem stronger with a persuasive speech. However, opposite evaluations of the Sophists may often be found recently, vide Derrida's text analysis of Plato's dialogue Phaedrus.*

*As long as rhetoric was limited only to the directions how to make an oral presentation on legal and civic topics in public, the denotation "primary rhetoric" is used. Later, in association with the development of writing systems, rhetoric changed into a discipline examining a set of persuasive and stylistic means without regard to the fact whether the discourse is written or oral and when rhetoric started to explore other genres related to politics, judiciary, arts, etc. the denotation "secondary rhetoric" started to be used. In secondary rhetoric, logic of persuasion is increasingly suppressed and teaching on tropes and figures of speech comes into focus.*

*The contemporary postmodern philosophy takes over from "secondary rhetoric" the notion of contingency, plausibility, probability. Postmodern philosophers pay great attention to this notion. Differentiation is made between external contingency that investigates accidents, chaos, hazard, etc. and internal contingency that is connected with behaviour and decision-making, in particular in the moral and political sphere.*

*Further, apart from other things, we give our opinions on McKeon's analysis of Aristotle's works, which brought him to the conclusion that no text has its own sole inherent meaning but that it is a source of a great number of other interpretations and their starting points differ philosophically and methodologically. This opinion is not relativistic but it looks for support in rhetoric to justify differences. The truth is only one but there are many possibilities for its expression.*

*Jürgen Habermas' conception moves between rhetoric argumentation and philosophy. Habermas differentiates communicative action heading towards mutual understanding and strategic action heading towards achieving one's own goals.*

*Separate parts of rhetoric that are mentioned in the study changed their contents in the course of time and gained or lost their autonomy. These days a number of French and Francophone authors pay stable attention to rhetoric, namely in the fields of the classics, literary science, linguistics, philosophy, semiotics, media studies, biblical studies and language didactics. Authors as Barthes, Todorov and Genette apply principles of structuralism to classification and analysis of rhetoric concepts and categories. They change rhetoric of normative rules for production of texts into rhetoric of inquiry into general regularities. They connect rhetoric with methods of careful reading of texts and with hermeneutics.*

*This study strives to question the opinions, which regard rhetoric as instructions for manipulation, for speech ornaments and for supremacy of propaganda over matter-of-fact information. Although it is necessary to admit that a broad spectrum of meanings relating to rhetoric cannot exclude this kind of interpretations. We focused here, in particular, on those cultural and language fields where rhetoric did not lose its cultural role.*

**Jana Rakšányiová**

## ***Inšpiratívne križovatky textovej lingvistiky a translatológie***

### **Abstract**

*The relation between two young sciences, the text linguistics and translation studies, overcame several stages and at present they progress to symbiosis. A double approach is propitious for the survey, research and creation of text which is the subject of both disciplines: it is the translation focused text linguistics viewpoint as well as the textlinguistically focused part of translation studies. The paper presents a proof that this interdisciplinary approach is inspiring for both the theory and applied practice.*

*Key words: text linguistics, translatology, linguistic aspects of translation, textuality, text typology*

### **1. Úvod**

V modernom vedeckom bádani sa preferuje interdisciplinárny prístup: skúmaný jav sa tak mapuje pomocou viacerých metód, približuje sa z viacerých aspektov, skrátka – nastavujú sa mu rôzne zrkadlá. Pri heterogénnom jave, akým je preklad vo svojej mnohožánrovosti, to považujeme za nutné, pretože sledovať tento sociokultúrny a jazykový fenomén len z jedného zorného uhla by znamenalo spoznať iba niektoré jeho aspekty. Výskum prekladu prešiel viacerými fázami a pravdepodobne najvyhrotenejšie boli diskusie odborníkov týkajúce sa vzťahu teoretickej reflexie prekladu a lingvistikou o tom, nakoľko jazykoveda v teórii prekladu dominuje a nakoľko je analýza prekladu bez jazykovedy možná.

Z toho sa odvinuli ešte vášnivejšie debaty na tému, či je etablojúca sa translatológia samostatná veda, alebo je len aplikovanou lingvistikou.

Dnes sú už pozície vykryštalizované a zdá sa, že pragmatická textová lingvika a translatológia nie sú ani konkurenti, ani mimobežky. Podľa nášho názoru sa navzájom inšpirujú a môžu vytvoriť základy modernej textovo orientovanej teórie odborného prekladu.

## 2. Fokusácia prekladu

Na úvod je nutné špecifikovať predmet nášho záujmu – preklad. Z viacerých druhov sa zameriame výlučne na textuálny<sup>1</sup> preklad, t. j. preklad verbálneho textu, ktorý je najfrekvencovanejší a stojí v centre pozornosti translatológie. Rozumieme ním výsledok procesu, kedy sa jeden text (prototext, originál, východiskový text) transformuje na iný text<sup>2</sup> (metatext, preklad, cieľový text, parafrázu, rešerš a pod.). Z dvoch možností: intralingválneho<sup>3</sup> a interlingválneho prekladu sa budeme venovať druhému z nich. Teoretický rámec nám spočiatku vytvorí translatológia (ako mladšia disciplína) a lingvistika, ktorá sa dlho pasovala do pozície jej skúsenejšej a múdrejšej staršej sestry.

Prívlastok „mladá veda“ je vo vzťahu k translatológii relatívny. Šesťdesiat – sedemdesiat rokov skutočne vedeckého prístupu k prekladu je totiž málo v porovnaní s dvoma tisícročiami sporadických esejistických vyjadrení k prekladaniu textov predovšetkým z humanitných vied, ale zásadne aj k tvorbe jazykových verzií Biblie (od Konštantína, cez Hieronýma, Luthera až po Nidu). Scientizmus vniesli do nazerania na preklad sociálne globálne pohyby: potreba pružnej výmeny faktografických informácií každého druhu, počiatky strojového prekladu v 50. rokoch minulého storočia a tiež narastajúci objem preloženej umeleckej literatúry.

Teoretici prekladu sa od druhej polovice minulého storočia uberali zhruba dvoma smermi:

- cestou lingvistickej analýzy,
- literárnovedne determinovanou cestou.

Druhá menovaná má podstatne dlhšiu tradíciu ako vo svete tak i v našom česko-slovenskom kontexte. Klasik českej teórie umeleckého prekladu Jiří Levý<sup>4</sup> a jeho

slovenský kongeniálny nasledovník Anton Popovič<sup>5</sup> nás právom dostali do svetového povedomia výskumu literárneho prekladu. Obaja vniesli do nekonzistentného „neštruktúrovaného chaotického diskurzu“ (Van den Broeck 1979) podstatne vyššiu mieru vedeckej systematickosti a ostali piliermi, na ktorých sa dá dodnes stavať. Takto je na Slovensku ich výrazným a originálnym pokračovateľom Ján Vilikovský, autor o.i. skvelej monografie *Preklad ako tvorba*<sup>6</sup> (1984), ktorý svoju teoretickú fundovanosť dopĺňa vlastným prekladateľským majstrovstvom.

Umeleckým prekladom sa však zaoberá viac textológia<sup>7</sup> a literárnovedné disciplíny než lingvistika. Podľa významných translatológov sa umelecký preklad vymyká vedeckej systematike a objektivite, pretože tu stojí v popredí „voľná hra kreatívnych síl“ (Wilss 1977, 181).<sup>8</sup> Napriek množstvu zaujímavých škôl a mien v teórii umeleckého prekladu, ktoré si nepochybne zaslúžia pozornosť, ostáva daný terén v rámci našej štúdie stranou.

Lingvisticky orientovaný výskum prekladu možno úvodom predstaviť ako mladší smer a K. van Leuven-Zwartová (Leuven-Zwart 1992, 51–58) rozlišuje v jeho rámci dve pregnančné ťažiská:

- problém ekvivalencie,
- záujem o funkciu textu v cieľovej kultúre.

Situáciu by sme však simplifikovali, keby sme vytýčili len tieto dva smery, lebo v rámci teoretickej<sup>9</sup> a aplikovanej<sup>10</sup> translatológie jestvovalo viac vývinových línií. Teoretici sa zaoberali dvoma stránkami prekladu, ktorými sú:

- preklad ako proces,<sup>11</sup>
- preklad ako produkt.<sup>12</sup>

Takéto rozšírenie pôvodnej predstavy o prekladaní ako o substitúcii slov, prekladových jednotiek, prekódovaní z jazyka L1 do L2 a pod. bolo od 70. rokov v translatológii nové a vyvolalo veľké diskusie. Pôvodná lingvistická predstava (formulovaná

5) 1933–1984, z mnohých diel je najvýznamnejšia *Teória umeleckého prekladu a terminologická encyklopédia Preklad a výraz*.

6) *Českému publiku je k dispozícii kniha pod názvom Překlad jako tvorba (2002)*.

7) *Textológia skúma genézu, autorstvo, editorstvo umeleckého textu, preto má bližšie k literárnej vede než lingvistike*.

8) *Wilss píše o absencii „sachgebundener übersetzerischer Neutralität“ a o dominancii „das freie Spiel sprachgestalterischer Kräfte.“*

9) *Teoretická translatológia sa zameriava na preklad ako proces, preklad ako produkt, funkcie prekladu a kritiku prekladu*.

10) *Do aplikovanej translatológie patria didaktika prekladu a tlmočenia, praxeológia, editorstvo, etika a právo v preklade, komputerizácia a počítačová podpora prekladu*.

11) *Tu by sme mohli používať termín prekladanie/translácia*.

12) *Preklad/translát ako výsledok prekladateľskej textotvornej činnosti*.

1) *Textuálny je dosiaľ menej frekvencované adjektívum evokujúce angl. textual, ale považujeme ho za produktívne, a preto ho používame*.

2) *Pripúšťa sa aj celá séria iných textov*.

3) *Napr.: prerazovanie starého textu do moderného jazyka, výklad zložitého odborného textu „jednoduchými slovami“ a pod.*

4) 1926–1967, z početných diel ostalo evergreenom *Umění překlada*.

v nasledujúcom citáte) sa totiž ukázala ako príliš tesná: „*Linguistisch kann die Übersetzung als Umkodierung oder Substitution beschrieben werden: Elemente A1, A2, A3 [...] des Sprachinventars L1 werden durch Elemente B1, B2, B3 [...] des Sprachinventars L2 ersetzt*“ (Koller 1992, 69).<sup>13</sup> Tento pohľad nereflektoval, že preklad nie je statická nemenná veličina a že prekladanie je dynamický proces.

Preto sa pohľad na transláciu rozšíril: záujem sa presunul na originál – východiskový text, ktorého špecifiká treba stanoviť podrobnou analýzou, čo je pre prvý krok procesu prekladania. Zistená funkcia VT<sup>14</sup> a jeho vlastnosti následne podmieňujú výber metódy prekladu. Súčasťou analýzy VT musí byť aj jeho priradenie do väčších skupín, a tak si translatológia vytvorila nový nástroj na klasifikáciu textov – textovú typológiu, ktorá išla ďalej ako delenie len na umelecké a odborné texty.

Na margo ďalších významných smerov, ktoré síce nezapadajú do ústrednej témy tejto štúdie, treba aspoň spomenúť zaujímavé pojmy *Skopos*,<sup>15</sup> *Soku*.<sup>16</sup> Autori teórie skoposu Katharina Reissová a Hans Vermeer (Reiß, Vermeer 1991) sformulovali jej ústredné heslo v zmysle „*dominantou celej translácie je jej účel*.“ O emancipácii cieľového textu, ktorý vstupuje do nového kontextu, svedčí definícia textu ako „*verbalizovanej časti sociokultúry*“ (Hönig, Kußmaul 1982, 58). Extrémnu polohu k našej téme zastáva fínska translatologička J. Holz-Mänttari (1984), autorka teórie *translatorisches Handeln* („prekladové konanie, prekladateľská činnosť“), ktorá odmietla pojem text a pracuje s pojmom posolstvo fungujúce v rámci transkultúrnych aktivít.

Opíime teda, že v osemdesiatych rokoch sa translatológia odklonila od smerov zdôrazňujúcich centrálnu pozíciu textu skúmaného z lingvistického hľadiska a priklonila sa k dominancii účelu, diferenciácii textov a interkultúrnym aspektom. Pragmatické zameranie sa prejavilo tiež prechodom od umeleckých k úžitkovým textom a ich špecifickému transferu; lingvistické koncepcie sa „rozbili“ v kontroverzných debatách o ekvivalencii. Deväťdesiate roky obnovili záujem o vzťah text – translácia a na prahu dvadsiateho prvého storočia translatológia siaha po pojmovom aparáte textovej lingvistiky. Ako však konštatuje H. Gerzymisch-Arbogast (2002, 19–20), pozornosť sa nevenovala simulácii prekladateľských rozhodovacích procesov pomocou textovolingvistických parametrov.

### 3. Preklad ako objekt záujmu jazykovedy

Na úvod metaforické a odľahčené prirovnanie: heidelberský filológ Jörn Albrecht označuje vzťah jazykovedy a výskumu prekladu istým druhom „*Beziehungskiste*“<sup>17</sup> (Albrecht 2005, 18). V nemčine sa tým myslí nevyjasnený partnerský vzťah spojený s najrôznejšími ťažkosťami. Veľmi podobne sa k sebe mali lingvistika ako staršia etablovaná veda a mladá translatológia. O uzurpovaní si primátu a dlhej histórii nemá dnes veľký zmysel hovoriť.

Prvý racionálny podnet pre chápanie prekladu ako výlučne „lingvistického“ javu, ktorý sa dá objektivizovať, možno datovať do r. 1948. Americký matematik Warren Weaver<sup>18</sup> si korešpondoval s otcom kybernetiky Norbertom Wienerom a načrtol mu koncepciu strojového prekladu inšpirovanú teóriou informácie. Podľa Weavera by bolo možné upraviť počítač tak, aby dokázal prekladať. Prirodzený jazyk je ako tajný kód, ktorý sa dešifruje<sup>19</sup>: musel by len nahradiť jedno slovo iným – správnym. Tak sa teória prekladu uplatnila ako pomocná disciplína strojového prekladu, ktorého úlohou bolo jazyk sformulovať a algoritmizovať tak, aby počítač vedel východiskový text analyzovať a cieľový syntetizovať (Stolze 1994, 54–56). Strojový preklad prešiel odvtedy enormným vývojom, bežný používateľ pozná „výplody“ Google-translatora, prekladateľa pracujúceho so sofistikovanými CAT nástrojmi.

V dvadsiatom storočí, asi od šesťdesiatych rokoch, sa lingvisti (G. Mounin, J. C. Catford) začali zaoberať prekladom ale v opačnom smere: jazykovedu ponúkali do služieb prekladu.

Opomenúť nemožno Romana Jakobsona a jeho zásadnú esej *On Linguistic Aspects of Translation*,<sup>20</sup> kde sa na ploche siedmich strán zásadne vyjadril k problému prekladu najmä ako semiotik. Záujemcom o originálne myšlienky ju vrelo odporúčame do pozornosti; tu poukážeme len na jeden príklad, na ktorom Jakobson posunul esejistické myslenie o zásadný krok k prierezovému vedeckému výkladu.

Esej sa končí skutočne vedeckou analýzou mnohokrát dojmologicky pertraktovaného talianskeho spojenia „*Traduttore, traditore*“ (dosl. prekladateľ – zradca). Možný anglický preklad „*the translator is a betrayer*“ by ho ochudobnil o frazeologickú príznačnosť. Možno tu zaujať kognitívny prístup, aforizmus rozložiť na termíny a spýtať sa: prekladateľ

13) Z lingvistického hľadiska možno preklad opísať ako prekódovanie alebo substitúciu: prvky A1, A2, A3 [...] inventára jazyka L1 sa nahradia prvkami B1, B2, B3 [...] inventára jazyka L2.

14) VT – východiskový text.

15) Grécky výraz *skopos* znamená cieľ, účel, funkciu.

16) *Soku* je skrátené *Soziokultur* – sociokultúra.

17) Duden vysvetľuje tento výraz nasledovne: *mit allerlei Schwierigkeiten verbundenen, ungeklärtes Verhältnis zwischen den Partnern einer [Zweier]beziehung*.

18) Považovaný dnes za otca strojového prekladu.

19) Jestvujú aj názory, že bývalí agenti a odborníci na (de)šifrovanie správ ostali po vojne „bez práce“ a strojový preklad im ponúkol zaujímavé pole pôsobnosti.

20) Cit. podľa Logos: Jakobsón en het vertalen, [http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic\\_resources.cap\\_1\\_13?lang=nl](http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_13?lang=nl), 30. 6. 2013.

akých posolstiev a zradca akých hodnôt? Z Jakobsonovho inteligentného prístupu sa dá medzi riadkami vyčítať, že pri kategórii „verný originálu“ si prekladateľ musí najprv stanoviť, voči čomu chce byť verný. A pri otázke „prekladateľ akých posolstiev?“ sa treba zamyslieť nad jej mnohohrstenatosťou a relativitou. Ak si už vopred nestanovíme termíny a metódu diskusie, sotva budeme postupovať vedecky. Práve v tom vidíme Jakobsonovu výzvu.

V rámci našej štúdie nie je cieľom komentovať jednotlivé školy, autorov a koncepcie, ktoré k prekladu vzlietali takpovediac z lingvistickej dráhy. Nasledovne ponúkame heslovitý prehľad niektorých modelov, kde dominujú lingvistické princípy, a tiež kľúčových pojmov – pochopiteľne bez nároku na úplnosť, ale ako podnet záujemcom pre prípadné ďalšie rešeršovanie.<sup>21</sup>

Tabuľka 1: Niektoré lingvistické modely prekladu / Table 1: Some linguistic schemes of translation

Preklad v znamení lingvistiky Model prekladu ako interlingválneho transferu	Kľúčové pojmy týchto koncepcií
Prvé koncepcie strojového prekladu (50. roky 20. st.)	Prirodzené jazyky ako tajné kódy, formalizovanie, algoritmus
Komunikačný model procesu prekladu Kade, Neubert	Kód, prepínanie kódov, komunikačný model: kódovanie a dekódovanie, translátor ako „prepínač kódu“
Translation shifts <sup>22</sup> Catford	„Systematická gramatika“, relácie na lexikálnej a syntaktickej rovine východiskového a cieľového jazyka: slovo a veta ako základné jednotky na parolovej rovine a predstavujúce jednotky prekladu
Preklad ako proces transferu Wilss	Zákonitosti tvorby textu, mapovanie procesu transferu, objektívne riadený proces, objektivizácia na základe semiotickej analýzy textu, potreba vytvoriť didaktický model.
Translačná lingvistika Kade, Neubert, Jäger	Snaha opísať východiskový text a jeho vzťah k cieľovému textu výlučne pomocou lingvistických prostriedkov; obsah informácie musí ostať invariantný; invariancia (tertium comparationis východiskového a cieľového textu) = kritérium kvality prekladu; vymedzovanie tzv. prekladových jednotiek

21) Fundovaný prehľad teórií prináša monografia R. Stolzeovej (2001) *Übersetzungstheorien*

22) V zmysle „posuny, zmeny“ v preklade. V zmysle „posuny, zmeny“ v preklade.

Veda o preklade zameraná na jazykové páry	Zameranie na mikroštylistiku a kontrastívnu gramatiku; deskripcia prekladateľských postupov, preskripcia pre didaktiku prekladu.
Stylistique comparée Vinay/Darbelnet, Malblanc	Klasifikácia potenciálnych ekvivalenčných vzťahov; východisko: korpusové analýzy; pozornosť len výsledkom, nie procesu prekladu, preskriptívny charakter; pri transfere jestvujú na povrchovej štruktúre jazyka tieto možnosti: 1. emprunt (prevzatie) 2. calque 3. traduction littérale (doslovný preklad) 4. transposition 5. modulation, équivalence, adaptation
Translation Rules Newmark	Zacielenie aj na prekladateľskú prax a stanovenie pravidiel pri prekladateľských postupoch: 1. transference 2. cultural equivalent 3. trough translation 4. literal translation 5. functional equivalent 6. descriptive equivalent 7. translation couplet
Postupy transpozície Jumpelt	Preklad ako predmet jazykovedy; podmienky dosiahnutia obsahovej invariance a postupy modulácie (obsahového posunu) a transpozície (gramatických zmien), substitúcie a adaptácie.
Didaktika prekladu a analýza chýb Truffaut, Friederich, Gallagher	Prakticky využiteľné prekladateľské postupy, výskum interferencie, odmietanie abstraktnej teórie.
Pomocné disciplíny prekladateľa Pedersen	Potreba teórie prekladu jazykových párov, pomocné disciplíny prekladateľa: lexikológia, gramatika a štylistika
Niektoré teórie ekvivalencie	
Normatívne požiadavky ekvivalencie Koller	Nie všetky „kvality“ východiskového textu možno vyjadriť v CT, v každom druhu ekvivalencie sú kritériá – hierarchia typov prekladu podľa druhov textov: 1. denotatívna ekvivalencia 2. konotatívna ekvivalencia 3. textovonormatívna ekvivalencia 4. pragmatická ekvivalencia 5. formálno-estetická ekvivalencia

Lipská škola Kade	Invariancia informácie ako základný problém translácie; divergencia medzi langue a parole; 4 druhy potenciálnych ekvivalentov: 1. totálna ekvivalencia (1:1) 2. fakultatívna (1:viac) 3. aproximatívna (1:časti z 1) 4. nulová (1:0)
Preklad Biblie <sup>23</sup> Nida	Zachovanie písomného posolstva v mnohých jazykoch; princíp „dynamickej ekvivalencie“; preklad rešpektuje okrem jazykových foriem aj reakcie príjemcu a situáciu.

Tabuľkové usporiadanie nesmie budiť dojem, že translatologické smery možno systematicky rozškatuľkovať. Niektoré teórie sa prekrývajú, mnohé termíny sa definujú u rôznych autorov rozdielne. Jestvovali totiž viaceré ohniská výskumu a samozrejme nikto nesformuloval ústrednú výskumnú otázku, čo je však u spoločenských vied úplne prirodzené.

Prísne a jednodimenzionálne lingvistické koncepcie sú viac-menej vecou minulosti. Perspektíva výskumu dostala „krídla“, keď sa na preklad začala dívať takpovediac z „vtácej perspektívy“ a zamerala sa na text v sociokultúrnych súvislostiach.

#### 4. Od paternalizmu k emancipácii

Výskum prekladu sa nemohol uskutočňovať pomocou jedinej metódy. Interdisciplinárny prístup bol logický. Zatiaľ čo umelecký preklad fungoval (a viac-menej aj zostal) oblasťou samou o sebe, dostali sa ostatné texty žánrov non-fiction do zorného poľa teoretikov počnúc jazykovedcami z oblastí generatívnej gramatiky, štrukturalizmu, kontrastívnej a aplikovanej jazykovedy, štylistiky, cez semiotiku, hermeneutiku, pragmatiku, teóriu informácie až po misionárov ako E. Nida. Tomuto zakladateľovi sociolingvistickej koncepcie<sup>24</sup> išlo o adekvátny preklad Biblie aj do exotických jazykov, ktorých používatelia majú vo vedomí iné kultúrne schémy ako príslušníci kresťanskej civilizácie.

Ako sme už spomínali, prvé fázy skúmania prekladu sa uskutočňovali vo svetle jazykovedného výskumu a myslenia v rámci kontrastívnej a aplikovanej lingvistiky. Príkladom etablovania vedy o preklade ako subdisciplíny aplikovanej lingvistiky

bola v 60. a 70. rokoch Lipská škola<sup>25</sup> (O. Kade, G. Jäger a A. Neubert); prvý z nich zostal v presvedčení, že preklad musí zostať predmetom záujmu jazykovedy. Toto univerzitné pracovisko<sup>26</sup> pôsobilo v bývalej NDR a paralelne v NSR prebiehala až do začiatku 90. rokov rozkošatená diskusia o ekvivalencii. Na vlastných koncepciách pracovali americkí, britskí, sovietski, fínski teoretici, čím vznikol terminologický a metodologický pretlak. M. Snell-Hornbyová<sup>27</sup> v jednej zo svojich prednášok skepticky poznamenala, že v odbornej literatúre napočítala 176 termínov a rôznych pomenovaní (jedno- a viacslavných) pre tento nepochybne kľúčový pojem, ktorým sa vyjadruje dosiahnutá kongenialita originálu a jeho inojazyčnej prekladovej verzie.

Translatológia zameriavajúca sa na ekvivalenciu mala k lingvistike najbližšie. Istú hodnotu pre teóriu aj prax jej nemožno uprieť, pretože aj preskriptívna translatológia má v určitom rámci svoje oprávnenie dodnes. Ukazuje sa, že orientácia na ekvivalenciu prežíva čosi ako renesanciu, a to hlavne v právnom preklade a v translačných zásadách pri práci s textami Európskej únie.

Paternalizmus lingvistiky bol od počiatkov teoretickej reflexie odborných textov (celej ich širokej palety) zrejmy a viditeľný: dominancia kontrastívnej a aplikovanej lingvistiky prevládala až do 80. a 90. rokov.

K tejto téme konštatuje Prunč (2011, 88), že translatológia orientujúca sa na ekvivalenciu idealizovala prekladové procesy, redukovala ich na kontrastívno-lingvistickú záležitosť a pre prax sa ukázala ako chiméra. Ako možné východiská z tejto úžiny<sup>28</sup> vidí autor (tamže) o. i. nasledujúce cesty:

- uznať možnosť zmeny funkcie cieľového textu,
- tematizovať psychologickú, kultúrnu a sociálnu podmienenosť translácie a translátora.

V týchto bodoch skutočne nastala zmena paradigmy. Hranu, na ktorej sa však lingvistika a translatológia rozchádzajú najzásadnejšie, neskonštruoval žiaden súčasník, ani nebola objavom najnovších výskumov. Stačilo sa vrátiť ku geniálnej myšlienke zakladateľa modernej jazykovedy Ferdinada de Saussura<sup>29</sup> a k rozlišovaniu jazyka ako systému – *langue* a jeho konkrétnej realizácii, reči, prehovoru – *parole*.<sup>30</sup>

25) Typická svojou orientáciou na odborné texty, snahou o skoncipovanie prekladovej gramatiky a svojou teóriou ekvivalencie.

26) Je príznačné, že táto špičková univerzitná liaheň prekladateľov a tlmočníkov na univerzite v Lipsku sa dodnes nazýva Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie.

27) Táto prednáška odznela v r. 1991 na FFUK Bratislave a citujeme z verbálnej diskusie.

28) Podľa nášho názoru ide o „lingvistickú úžinu“.

29) (1857–1913), významný ako semiotik a zakladateľ štrukturalizmu v lingvistike.

30) Saussure rozlišoval tri aspekty jazyka, tu sa ale nezaobráme aspektom *langage* (jazyk ako taký, biologická schopnosť človeka hovoriť).

23) Biblia je najprekladaným dielom, posledné údaje podľa Bijbelvertaling: v 450 jazykoch existuje kompletný preklad, do vyše 2000 jazykov boli preložené časti Biblie (Wikipedia.org: Bijbelvertaling, <http://nl.wikipedia.org/wiki/Bijbelvertaling>, 25. 7. 2013).

24) Eugen Nida sa pohyboval medzi dvoma pólmi: lingvistickým prekladom a kultúrnou adaptáciou.

Lingvistika sa aj v dvadsiatom storočí sústreďovala na dve ťažiská – systém a štruktúru: desaťročia sa venovala najmä jazykovým systémom a opisu ich štruktúr. Analytickými metódami sa hľadali relevantné jednotky a ich súvislosti sa formulovali do pravidiel. To sa dalo na výrazne štruktúrovaných jazykových rovinách: na fonetickej a morfolologickej. Avšak o čo vyššia rovina (syntaktická, sémantická), o to ťažšie sa stanovovali pravidlá. Prunč (2011, 118) tento stav hodnotí síce kriticky, ale dodáva, že redukcia na jazyk ako systém lingvistiky umožnila vysoký stupeň abstrakcie a formalizácie.

Chronologicky staršie lingvistické koncepcie prekladu sa ešte neodpútali od tejto prizmy. Pozornosť upriamovali hlavne na lexiku (hľadali možnosti interlingválnej substitúcie), prípadne na syntax, no hranicu vety (podobne ako kontrastívna lingvistika) neprekročili. Jednoducho ignorovali *parole*, konkrétnu realizáciu jazyka, komunikáciu, situácie, kde sa jazyk konkretizuje v sociálne, psychicky, fyzicky a mentálne podmienených kontextoch.

Pravdepodobne aj pragmatický obrat spôsobil, že do centra záujmu sa dostala živá, autentická komunikácia. Zmenou fokusácie nastala zmena paradigmy; záujem sa presunul zo systémovej k textovej lingvistike a tá sa začala orientovať aj na preklad. Na druhej strane vznikali úplne antilingvistické teórie založené na predstave prekladu ako činnosti (Handlungstheorie a Skopostheorie), časť translatológie sa posunula smerom k vedám o kultúre a podčiarkovala ako najdôležitejšie dimenzie funkciu prekladu determinovaného danou situáciou.

## 5. Ambivalentný vzťah k jazyku

Ako je z doterajšieho výkladu zrejmé, ani lingvistika, ani translatológia nepostupovali lineárne vpred a nevytvorili si ani program symbiotických prierezov. Zásadný rozkol nastal v posledných desaťročiach a Kvam (2009) hovorí dokonca o dvoch „útekoch“: niektoré kultúrne a komunikačne orientované translatologické teórie „utekali“ (alebo sa utiekali) k nadradeným sociokultúrnym parametrom, ale súčasne tiež „utekali“ (vzdŕali sa) od jazyka. Tým, že negovali analýzu jazykových javov, unikali od samotného predmetu výskumu. Prekladanie totiž nemožno odtŕhať od jazyka, tak ako jazyk nemožno odtŕhať od komunikácie.

Obe únikové cesty (štrukturalistická lingvistika unikala od komunikácie a funkcionálna translatológia zase od jazyka) môžu byť slepé, pretože obidve disciplíny majú niečo spoločné, a to jazyk, komunikáciu a pritom aj dôležitú jazykovo-komunikačnú veličinu, ktorou je text. Preto Kvam (2009, 22) pokladá textovú lingvistiku za zmysluplný teoretický základ translatológie a aplikáciu textovolingvistických východísk v translatológii za zaujímavú.

Pochopiteľne, situácia nie je bielo-čierna. V odbornej literatúre nachádzame prípady, keď zarytí antilingvisti významne prispeli k výskumu textov (z prekladateľského hľadiska). Exemplárnym príkladom je K. Reissová, ktorá poukázala na rozdiely medzi fun-

kciami východiskového a cieľového textu<sup>31</sup> a vytvorila aplikovateľnú a užitočnú textovú typológiu (*Texttypologie*). Táto išla podstatne ďalej ako klasifikácia na literárne a ne-literárne texty.<sup>32</sup> Nepochybne v tomto ohnisku prišlo jednak k pokusu o únik z korzetu lingvistiky, ale na druhej strane aj paradoxne k dotyku translatológie s textovou lingvistikou. Rozdiel vidí Reissová (Reiß 1995, 81–82) v tom, že zatiaľ čo sa textová lingvistika snaží o klasifikáciu textov na základe ich vlastností, možností popisu a formuluje druhy textu (*Textsorten*),<sup>33</sup> translatológia uprednostňuje klasifikáciu textov ako potenciálnych prekladov a formuluje delenie na typy textov (*Texttypen*). Obe disciplíny sa takto nevy- lučujú; translatologická klasifikácia si nenárokuje na lingvistickú platnosť, ale reflektuje otázky prekladateľstva.

Ako neskôr ukážeme, práve v Reissovej typológii vidíme jednu z prvých inšpiratívnych križovatiek. Tomuto ale predošleme niekoľko poznámok k pojmu text v lingvistike a translatológii.

## 6. Spoločný predmet záujmu – text

Banálna konštatácia, že sa prekladajú texty a nie slová (čo prax niekedy opomína, ale fundovaná kritika zdôrazňuje), by mohla byť vstupom do ďalších úvah. Fenomén text je totiž nepopierateľne ústredným pojmom a spoločným menovateľom mnohých definícií prekladu.<sup>34</sup> Definícií textu je však podstatne viac, pretože lingvisti k nemu pristupujú z rôznych strán. Paleta siaha od predvedeckých intuitívnych formulácií, ktoré ignorujú text ústny, až po lingvistické koncepcie. Schmitt (1997, 16–17) považuje pri vymedzovaní tohto artefaktu za dôležité nasledujúce body:

- dynamické chápanie textu, teda že text nemá statický význam;
- text treba chápať ako uzavretú, pragmaticky determinovanú funkčnú jednotku;
- význam a textovosť vyplýva až z konkrétnej situácie;
- text spĺňa sedem kritérií:

*situationality, intentionality, acceptability, informativity, coherence, cohesion, intertextuality*. Tu Schmitt jasne nadväzuje na Beaugrandeho a Dresslera (Beaugrande,

31) Autorka to veľmi pregnantne ukázala na texte vášnivého prejavu F. Castra: na Kube mala jeho vášnivá reč persuzívnu funkciu, zatiaľ čo preklad na Západe výlučne informatívnu funkciu.

32) U nás má dlhú tradíciu dichotómia umelecký – odborný text, i keď nie celkom vystihuje špecifické dištingtívne príznaky textov.

33) Slovenská textová lingvistika používa termín typológia textov.

34) Celý rad definícií uvádza Schmitt (1997, 15).

Dressler 1981) a ako najdôležitejšiu zdôrazňuje situatívnosť. Text je totiž vždy začlenený do konkrétnej situácie a len z nej vyplýva jeho význam a zrozumiteľnosť.

Ak text čo i len jedno z hore uvedených kritérium neplní, nie je to text, ale *non-text*. Výnimku tvorí azda kohézia: napr. zoznam, vymenovanie nemusí mať syntaktickú alebo lexikálnu súvislosť. Koherencia je však bezpodmienečnou podmienkou fungovania odborného, vecného, pragmatického textu. Preto autor navrhuje nasledovnú definíciu pojmu *text* (Schmitt 1997, 25): „Text je tematicky a/alebo funkčne orientovaný koherentný komplex verbálnych a/alebo nonverbálnych znakov, ktorý plní komunikačnú funkciu a tvorí obsahovo a funkčne uzavretý celok“ (prel. autorka).

Podľa tejto definície môže byť textom aj obraz, piktogram, pantomíma, gestá. Ide teda o semioticky koncipovanú predstavu, kde na rozdiel od lingvisticky koncipovaného pojmu textu sú textotvornými prvkami okrem písomných a numerických znakov aj nonverbálne prvky. Práve tento moment považujeme z hľadiska prekladania a tlmočenia za prelomový.

Nemenej použiteľná pre translatológiu je aj definícia textu podľa klasika slovenskej štylistiky Jozefa Mistrika: „Text je jazykovo-tematická štruktúra so zámerným usporiadaním výpovedí, ktorým sa vyjadruje relatívne uzavretý myšlienkový komplex“ (Mistrík 1997, 273). Jeho pokračovatelia, ktorí zašli do textovej lingvistiky, definujú text ako „relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu“ (Dolník a Bajžíková 1998, 10).

Podnetná z translatologického (ale i lingvistického) aspektu je Nordovej akcentácia textu (Nord 1992); autorka totiž pokladá analýzu východiskového textu (jej pochopenie analýzy by sme mohli označiť ako diagnostiku) za alfu a omegu textologickej a translačnej práce, pričom rozlišuje mimotextové a vnútrotextové faktory. Prvé z nich (*textexterne Faktoren*) sú premenné konkrétnej situácie, v ktorej text funguje ako nástroj komunikácie. Sú to nasledovné viac-menej pragmatické faktory:

- intencia autora textu (kto je autor textu, aké boli jeho pohnútky k napísaniu textu, je v textu „prítomný“),
- príjemca textu (kto je virtuálny príjemca, obracia sa autor priamo naňho, nakoľko a v akom smere sa odlišuje príjemca východiskového textu od príjemcu cieľového textu),
- médium/kanál (ide o písomne alebo ústne podávaný text),
- miesto (*Ortspragmatik*, t. j. miesto vzniku textu a relevancia tejto lokality pre obsah a štýl, stopy lokality v texte),
- čas (*Zeitpragmatik*, t. j. kedy bol text napísaný a kedy vyšiel, je tento čas relevantný pre obsah a štýl textu, vpísal sa čas do textu),
- funkcia textu (aký má byť účinok textu, z akých jazykových formulácií to možno odčítať).

Každý bod má pritom spoločného menovateľa, a to otázku: „Nakoľko je daný faktor relevantný pre preklad?“

Druhú skupinu faktorov nazýva Nordová vnútrotextové faktory (*textinterne Faktoren*), ku ktorým radí:

- tému (zreteľnú napr. z názvu, príp. z podtitulu, resumé, záložky a pod.),
- obsah (sémantiku textu, verbalizovanú informáciu),
- presupozície (v zmysle vedomostného zázemia, na ktorého základe príjemca rozumie textu),
- kompozíciu (ako výstavbu na kapitoly, odseky, ale aj členenie na tému a rému),
- nonverbálne elementy,
- lexiku,
- syntax,
- suprasegmentálne prvky (ako dizajn textu a layout).

Za vrchol ľadovca textu by sme mohli považovať jeho účinok, efekt, pôsobenie na recipienta, čo je nadradený faktor, a to Nordová označuje ako súhrn mimo- a vnútrotextových faktorov.

Akcentácia textu bola zásadnou príčinou „rozchodu“ lingvistiky a translatológie. Výskumy na morfologickej, syntaktickej ale aj na lexikálnej rovine sa ukázali ako prítiesné. Prekročením hranice vety a „skokom“ k väčšiemu celku – textu – nastal zásadný posun. Ako sme ukázali v predchádzajúcej subkapitole, paternalizmus jazykovedy sa takto časom skončil; translatológia totiž zmenila prizmu, čím sa emancipovala. Všetko však prešlo svojím vývojom.

## 7. Nástup textovej lingvistiky

Na tomto mieste sa obmedzíme na otázku, ako úzko spolu súvisí textová lingvistika a translatológia. Záujem prvej sa sústreďuje na jazykovedné vymedzenie textových druhov a vytvorenie situatívnych modelov textu. Translatológia sa snaží klasifikovať texty tak, aby z nich odvodila princípy prekladania. Pritom zohrávajú významnú rolu konvencie pri uplatňovaní jednotlivých žánrov ako aj prekladateľské skúsenosti. Škála je veľmi široká a nezameriava sa len na tradičné žánre, ale všíma si aj pragmatické a triviálne texty, ktoré často bývajú objektom prekladania.

Už jeden zo zakladateľov prvej z nich, W. Dressler (1974) konštatuje, že textová lingvistika posúva pozornosť nad vetnú hranicu, teda na text a v širšom kontexte je zrejmé, že jednoznačná, symetrická ekvivalencia neexistuje a úplná invariancia je nemožná. Tým jasne ukončil napríklad neplodné debaty o (ne)preložiteľnosti. Jeho program smeruje predovšetkým k dôležitému bodu – výskumu textových druhov. Túto výzvu vidíme ako prvú križovatku (pozri kap. Textová typológia). Ďalší priesečník teoretického know how textového lingvistu a translatológa by malo byť poznanie kritérií textovosti (pozri rovnomennú kap.).

## 8. Textová typológia

Mimoriadne podnetný (snáď prvý teoreticky fundovaný) a aplikovateľný je Reissovej model (Reiß a Vermeer 1991, 171–217), kde vychádza z Bühlerovho organon-modelu z r. 1934.



Tam sa vymedzujú 3 funkcie jazyka: *Darstellung* (stváranie), *Ausdruck* (výraz) a *Apell*. Autorka potom rozlišuje texty s dominanciou obsahu (*inhaltsbetont*), formy (*formbetont*), želaného efektu (*apellbetont*) a pridáva kategóriu audiovizuálnej komunikácie. Zjednodušene, ale prehľadne, by sme Reissovej klasifikáciu mohli zhrnúť v tabuľke:

Tabuľka 2 Reissovej klasifikácia textov / Table 2: Clasification of texts by Reiß

TYP TEXTU (typické žánre)	FUNKCIA TEXTU	TYPICKÝ ZNAK	METÓDA PREKLADU podľa primárnej funkcie
<b>informatívny</b> (listina, návod na použitie, správa, odborná kniha)	informovať	vecnosť	vecná („jednoduchá, prozaická“)
<b>expresívny</b> (beletria, biografia)	umelecky stvárniť	centrálne postavenie autora	rešpektujúca autora („identifikujúca“)
<b>persuazívny / operatívny</b> (reklama, pamflet, satira, komentár, demagógia)	riadenie správania, manipulácia	zacielenosť na správanie príjemcu	apelatívna („adaptujúca“)
<b>audiomediálny</b>	všetky hore uvedené funkcie	všetky hore uvedené znaky	adekvátne médiu

Pochopiteľne žiaden text neplní len jednu funkciu, ale jedna je primárna. Dôležitý sa javí fakt, že funkcie vo východiskovom a cieľovom prostredí sa môžu odlišovať, čo je pre preklad relevantné poznanie.

Tento model sa pochopiteľne stal aj terčom kritiky, ale sme presvedčení o jeho efektívnom využití v translatologickej reflexii rovnako ako v didaktike prekladu. Úplne sa stotožňujeme s Prunčovým tvrdením (Prunč 2011), že tu ide o „trvalo udržateľný model“.

9. Kritériá textovosti

Základná a jednoducho formulovaná otázka oboch našich disciplín znie: Čo robí text textom? Oprieť by sme sa mohli o význam slova v latinčine: *textere* – tkať, *textum* – utkané. Obraznosť v pomenovaniach *textil*, *textúra* a *text* sú zrejmé: artefakt z „vlákien“ usporiadaných do štruktúry musí „držať a slúžiť“. De Beaugrande a Dressler (1981) vidia rozdiel medzi textom a ne-textom v tom, že prvý spĺňa 7 kritérií textovosti (*Textualität*)<sup>35</sup>:

1) *Kohézia* je spôsob spájania komponentov povrchovej štruktúry na základe gramatickej závislosti;

- 2) *koherenciu* tvoria sémantické štruktúry v hĺbkovej rovine, text je teda zrozumiteľný v kontexte a na základe recipientových vedomostí;
- 3) *intencionálnosť* znamená zámer, zacielenosť, plán dosiahnuť cieľ;
- 4) *akceptabilita* sa týka očakávaní recipienta, že sa mu dostane aj užitočný a relevantný text zasadený do sociálneho a kultúrneho kontextu a konvenujúci s jeho cieľmi;
- 5) *informatívnosť* znamená mieru (ne)očakávaných, príp. (ne)známych informácií poskytovaných príjemcovi;
- 6) *situatívnosť* sa týka faktorov, ktoré sú pre text v komunikačnej situácii relevantné a interpretovateľné;
- 7) *intertextualita* je vlastne skutočnosť, že žiaden text nie je patrične zrozumiteľný a úplne interpretovateľný bez iných kontextov a textov, ktoré sú latentne prítomné vo výpovedi. Hľadať a nachádzať stopy výrokov, alúzie, (skryté) citáty, cudzie kultúremy v prekladovom texte je pre prekladateľa výzvou a ich dešifrovanie dôkazom intelektu a profesionality.

Na základe analýz textov (aj kontrastívnych pri porovnávaní originálu a jedného alebo viacerých prekladov) ako aj didaktických skúseností sa nám tento raster osvedčil a odporúčame ho pre teóriu a translačnú prax.

10. Otvorený záver a slovo do diskusie

Pohľady do lingvistiky a translatológie nám ukázali, že paternalistický, niekedy až antagonistický vzťah bol prekonaný a obidve disciplíny idú svojou cestou. Tak ako je škála textov veľmi široká, je mnohoraký aj prístup translatológov k „materiálu“, na ktorom a s ktorým pracujú. Teória umeleckého prekladu má k lingvistike asi najďalej, no ostatné subdisciplíny potrebujú faktografické vedomosti o jazyku v jeho konkrétnej realizácii. I keď sa niektoré smery (najmä teória skoposu a funkcionálna translatológia) stavajú k jazykovede indiferentne, niekedy dokonca dešpektne a ignorantsky, symbióze sa nevyhýbajme tam, kde sa inšpirujeme: napríklad v ponímaní textu, racionálnej, realistickej aj kritickej reflexii toho, aké rečové artefakty sa k nám v komunikácii dostávajú.

Za otvorené otázky do ďalšieho výskumu považujeme dnes napríklad problém defektných a paralelných textov:

- Defektné texty: naivne sa nedomnievame, že všetky recipované texty sú jazykovo-štylisticky a tematicky dokonalé alebo bezchybné. Translatológia potrebuje manažment kvality východiskového aj cieľového textu; problém evaluácie prekladateľských výkonov a preložených textov je viac ako aktuálny ako v kritike, tak i didaktike a praxeológii prekladu.
- Paralelné texty sú texty k tej istej téme napísané v rôznych jazykoch rodeným i hovoriacimi a určené viac-menej pre kultúru východiskového jazyka. Prekladateľom poslúžia pri textotvornej činnosti (v inom jazyku, pre inú kultúru,

35) *Obsiahly výklad nachádzame: Vater 2001, 28–61.*

ale na identickú tému) na porovnanie terminológie, frazeológie a štýlu vo východiskovom a cieľovom jazyku a pri snahe vytvoriť autentický cieľový text.

Ctenému čitateľovi, ktorý dospel až sem, ponúkame na záver odľahčenie – rébus, ako v zmysle textovej lingvistiky a translatológie preložiť ekvivalentne okrídlený citát z Brechta používaný na konci televíznej debaty Das literarische Quartett (s vysokou výpovednou silou ale aj na tomto mieste): „*Und so sehen wir betroffen / Den Vorhang zu und alle Fragen offen.*“<sup>36</sup> Možno sa v ňom zrači skepsa, že vyhradený čas a priestor sú na konci, ale vyznieva z neho aj realistické konštatovanie o neuzavretých odpovediach. Definitívne odpovede (na iný druh otázok) však dokážu poskytnúť prírodovedné alebo technické vedy. My originálny, prekladaný ani preložený text nevložíme v laboratórnych podmienkach do meracích prístrojov; my text ako dynamickú premenlivú veličinu racionálne reflektujeme – a priznajme si, textotvornú činnosť s istou dávkou fascinácie sledujeme.

#### Použité zdroje

##### Literatúra

ALBRECHT, Jörn (2005): *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BROECK, Raymond van den (1979): *Uitnodiging tot de vertaalwetenschap*. Muideberg: Coutinho.

DE BEAUGRANDE, Robert a DRESSLER, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

DOLNÍK, Juraj a BAJZÍKOVÁ, Eugénia (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.

DRESSLER, Wolfgang (1974): Der Beitrag der Textlinguistik zur Übersetzungswissenschaft. In: Kapp, Volker (Hrsg.): *Übersetzer und Dolmetscher*. Heidelberg: Quelle & Meyer, s. 61–71.

GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (2002): Neuere Ansätze in der Übersetzungsforschung. In: Kalina, S. a Best, J.: *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen: Francke.

HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedakatemia.

HÖNIG, Hans. G. a KUßMAUL, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

KOLLER, Werner (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

KVAM, Sigmund (2009): *Grundlagen einer textlinguistischen Übersetzungswissenschaft*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

MISTRÍK, Jozef (1997): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

NORD, Christiane (1992): *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

PRUNČ, Erich (2011): *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft*. Berlin: Frank & Timme.

REIß, Katharina (1995): Texttyp und Übersetzen. In: Snell-Hornby, M. a Kadric, M. (eds.): *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wien: Universitätsverlag. s. 81–91.

REIß, Katharina a VERMEER, Hans (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

SCHMITT, Peter A. (1997): Was ist ein „Text“? In: Fleischmann, Eberhard (ed.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Günter Narr Verlag, s. 15–28.

STOLZE, Radegundis (1994): *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

VAN LEUVEN-ZWART, Kitty (1992): *Vertaalwetenschap: Ontwikkelingen en perspectieven*. Muideberg: Dick Coutinho.

VATER, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

VILIKOVSKÝ, Ján (1984): *Preklad ako tvorba*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

WILSS, Wolfram (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.

#### Internetové zdroje

Logos: Jakobsón en het vertalen, [http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic\\_resources.cap\\_1\\_13?lang=nl](http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_13?lang=nl), 30. 6. 2013.

Wikipedia.org: Bijbelvertaling, <http://nl.wikipedia.org/wiki/Bijbelvertaling>, 25. 7. 2013.

#### Zusammenfassung

*Die Übersetzung, ein höchst komplexes und facettenreiches Phänomen, ist in ihrer Dynamik kaum restlos beschreibbar. Vielerlei Ansätze fokussieren immer auf ein Ziel: sei es die Funktion, die Äquivalenz, der kommunikative Wert der zu vermittelnden Aussage usw. Es scheint, dass eine interdisziplinäre Herangehensweise sowohl der Theorie als auch der Praxis und Didaktik neue Horizonte eröffnen könnte.*

*Das handgreifliche Material, aus dem alle Übersetzungen gewebt sind, sind Texte. Daher muss sich die Translatologie in der Textlinguistik eine inspirierende Quelle suchen. Bei der Untersuchung der Kreuzungen, wo sich die Linguistik und später die Übersetzungsbezogene Textlinguistik mit der textlinguistisch ausgerichteten Translatologie berühren, wurde festgestellt, dass die ursprüngliche Beziehungskiste (das problematische und fast besitzergreifende Verhältnis zwischen der Sprach- und der sich etablierenden Übersetzungswissenschaft) später zu einer Art Brutkasten wurde. Darin werden Inspirationen für beide Parteien gefunden: Translatologen finden Erkenntnisse sowohl im Hinblick auf die Textualität (v.a. die Kategorien wie Kohärenz, Akzeptabilität und Intertextualität) als auch bezüglich neuer Betrachtung von Textsorten, -typologie und -funktionen im interlingualen Kontext; Textlinguisten sollten einen pragmatischen textlinguistisch basierten Ansatz zur Übersetzungswissenschaft entwerfen.*

*Einer weiteren Untersuchung bedarf es auf dem Gebiet der Paralell- sowie defekten Texte, die aus der translatologischen Sicht nicht zu übersehen sind und einen gefährlichen Stolperstein in der Übersetzungslandschaft darstellen.*

36) Negermanistom ponúkame podstročnickový preklad: *A s l'útosťou sa dívame / Opona padá a všetky otázky (sú, ostali) otvorené.*

**Jiří Korostenski**

## ***Rusko-české konceptualizační strategie (na příkladu konceptu „kontejneru“)***

### **Abstract**

*The question of concept and conceptualization belong to the basic questions in current cognitive linguistics. The ‚container‘ concept is considered to be one of the superconcepts which affect not only utterances, but also the way of thinking and considering. However, it is a typological concept and there are lots of different linguistic attitudes to delimitate it. M. Rachilina’s semantic concept prefers an exact linguistic quantification of the ‚container‘ concept in Russian. The goal of our article is to compare the ‚container‘ concept in Russian and Czech based on the material being compared. The analysis of the presented linguistic material results in finding that the differences in conceptualization strategies in Russian and Czech come from miscellaneous reasons in which the effect of the language is just one of them.*

*Key words: koncept, conceptualization, cognitive linguistics, conceptualization strategie, Russian, Czech*

### **1. Úvod do problematiky**

Již několik let probíhá v české jazykovědě diskuze o kognitivním pojetí lingvistiky, o jejím postavení ve vztahu k předchozímu strukturalistickému pojetí, které v českém prostředí bezkonkurenčně dominovalo od 20. let minulého století téměř do jeho konce. Uvedenou výjimečnost nelze spojit pouze s věhlasem a světovým renomé zakladatelů

Pražského lingvistického kroužku, k nimž řadíme N. S. Trubeckého jako tvůrce fonologie, ale i R. Jakobsona, S. Karcevského, J. Mukařovského, V. Mathesia, B. Trnku, B. Havrána s velmi moderními názory na vývoj jazykového systému. Oproti jiným strukturalistickým proudům neopomíjeli „funkčnost“ jazykového systému. Tento přístup umožnil české strukturalistické jazykovědě pružněji reagovat na měnící se názory a pohledy celkového paradigmatu vědy od 2. poloviny 20. století, a proto byl nástup kognitivní jazykovědy ve srovnání s americkou, ale i polskou a ruskou jazykovědou daleko pozvolnější a i dnes jsou u nás práce z kognitivní lingvistiky spíše v počáteční etapě.

## 2. Co je to koncept a jazykový obraz světa?

Tvoří jeden ze základních pojmů kognitivní lingvistiky a je východiskem celého pojetí směru, i když je nejintenzivněji rozvíjen v ruské lingvistické vědě a nepochybně souvisí se silnou tradicí antropologicko-kulturologického zaměření ruské/sovětské jazykovědy. Podstata zmíněného pojetí spočívá v tom, že koncepty jsou primárně považovány za produkt myšlení a jednotlivé koncepty za jeho koncentráty. Jsou relativně málo strukturované a mají operativní povahu. Přesto v případě konceptu nejde o pouhý abstraktní konstrukt, ale o zcela konkrétní model, který má svůj rámec pro kategorizaci a strukturu jednotlivých pojmů. V kognitivní lingvistice nejsou rámce jednotlivých kategorií vymezeny pevně stanovenými a stejnorodými prvky, ale jedná se o tzv. prototypy (v pojetí psycholožky E. Rosch, 1977), jejichž rozhraní lze považovat za neostře a vágní. Model prototypu si lze velmi dobře představit jako oscilaci mezi polárními hodnotami centra a periférie, přičemž za dominanty jsou považováni „nejlepší“, tzv. prototypičtí zástupci konkrétních kategorií.<sup>1</sup> Na uvedené lze nahlížet i z pozice „topologického typu“ v Talmyho (Talmy 1983) pojetí, v němž jsou všechny objekty považovány za zástupce několika málo etalonů, jako např. ‚plochy‘, ‚nádob‘, ‚provazy‘, ‚tyče‘ atd. Topologický typ tak již podle našeho názoru stojí na samém počátku procesů metaforické konceptualizace, přičemž jako první abstrahuje a zobecňuje každodenní fyzickou zkušenost člověka s předměty konkrétních tvarů a funkčního naplnění.

Koncepty pak vytvářejí základ pojmového systému, což je v jazykově kognitivním chápání vyjádřeno v obrazu světa, resp. v jeho jazykové podobě. V polské sociálně-psychologické tradici se kategorizační schopnost, vycházející původně z individuální zkušenosti, mění na sdílení kolektivní, které má nejen kognitivní, ale i kulturně antropologický charakter. Je nasnadě, že takto složitý a víceúrovňový pojem vyžaduje mezipředmětové přístupy, proto se pracuje s pojetím kulturologie, etnolingvistiky a dalších věd (Vaňková et al. 2005, 48).

V současné české kognitivní lingvistice se pojem konceptu spíše odsouvá do pozadí a za základní konstitutivní a operativní jednotku řeči je považován jazykový obraz

světa. Ten vytváří jakýsi antropocentrický „filtr“ myšlení, ale následně i řeči, a přebírá ve své komplexnosti roli univerzálního tvůrce konceptualizačních procesů, které se v praktické řečové produkci projevují především v jazykové metaforické konceptualizaci, jako např. *řeč plyne*, *řeč se stočila na to i ono*, což je výrazem metafory ‚vody‘ a ‚vodního toku‘ (Vaňková 2007, 8–9). Poněkud jiný přístup je rozvíjen v ruské/sovětské lingvistice, kde je za onu základní jednotku považován koncept jako takový a na jeho základě se formuje jazykový obraz světa. V rámci obrazu světa se uvažuje o nelineární a synergické podobě lidského myšlení na pozadí dvou jazykových a myšlenkových kategorií ‚slova‘ a ‚konceptu‘. Energie, vznikající interakcí subjektu s kulturním prostředím, je distribuována mezi jazykový znak a koncept, ale v konečné fázi dochází k jejímu opětovnému skládání v synergickém účinku. Za jazykovou realizaci konceptu ve vědomí je považována především významová stránka jazykových znaků, jako např. nominativních jednotek, kolokací či frazeologizmů. Souhrn jazykových realizací konceptů pak vytváří hlavní centra myšlení v jazykovém obrazu světa. Koncepty, které jsou „nominálně“ stejné jako pojmy a slova, tvoří součást nejen lidského myšlení, ale i prožívání (Алефиренко 2007, 10–11).

V našem pojetí kognitivního přístupu k jazyku jsme se přidržovali posledně jmenovaného pojetí. Poněvadž se i v ruské lingvistice mění chápání jednoznačné „dominance“ konceptu jako takového, pokusili jsme se reflektovat oba přístupy a použít je ve srovnávací česko-ruské studii. Jde o to, že někteří jazykovědci, jako např. Rachilinová (Рахилина 2004), se kloní k názoru, že topologické koncepty jako samostatné entity, řídící a ovlivňující lidské myšlení a tím i řečovou produkci, neexistují, naopak jsou druhotně formovány sémantikou odpovídajících pojmů a slov. Proto níže uvedeme souhrn názorů na otázku vzniku a fungování ‚kontejneru‘, které se v současné ruské jazykovědě odchyľují od hlavního proudu.

## 3. Vymezení konceptu ‚kontejneru‘ podle Rachilinové

Jak již bylo výše řečeno, existuje v současné kognitivní lingvistice proud, v němž převládá mínění, že povaha topologických konceptů, jako např. ‚povrch‘, ‚prostor‘ apod., mezi něž nepochybně patří i koncept ‚kontejneru‘, neumožňuje jejich samostatnou a na jazyce nezávislou existenci. Nemohou tedy vystupovat, stejně jako ostatní koncepty, v roli jakéhosi regulátoru myšlení i jazyka. Je. V. Rachilinová (Рахилина 2010) důkladně analyzuje ruská substantiva, označující pojmy, které jsou v kognitivní literatuře zpravidla konceptualizovány jako ‚kontejner‘. Nicméně k analýze přistupuje nikoli z funkcionálního a pragmatického hlediska, podobně jako Kubrjakovová (Кубрякова 1999), ale prosazuje pohled jazykový, sémantický, přičemž důraz klade na co možná nejpřesnější vymezení vlastností konceptu ‚kontejneru‘. Aby mohla experimentálně vymezit koncept ‚kontejneru‘ nejen jako topologické schéma, ale i vizuální obraz s reflexí topologie objektu kontejneru, zvolila výběr jazykových konstrukcí, které sledují zkoumaná substantiva v atributivním spojení s adjektivem *глубокий* (*глубокое ведро*), lokativní konstrukci v pojetí

1) V případě ptáků považujeme za prototypického ptáka vrabce, nikoli slepici nebo pštrosa.

statickém i dynamickém s předložkou *в* (*в ведро/в ведре*), v komitativní konstrukci s *с* (*ведро с водой*) a genitivní konstrukci míry (*ведро воды*).

V článku se systematicky nezabýváme otázkami přenesených významů na bázi vztahu s konceptem ‚kontejneru‘. Atributivní konstrukce s *глубокий* svou spojitelností s konkrétním substantivem vymezují jednu z charakteristik ‚kontejneru‘, a tou je dutina. ‚Kontejner‘ je tímto relativně přesně kvantifikován. Adjektivum *глубокий* se spojuje téměř výhradně s názvy nádob (*река, коробка, посуда*), ale výjimkou jsou měkké nádoby, jako *пыtel, таška* apod. Kromě toho se s adjektivem *глубокý* spojují ještě ‚vrstvy‘ (*пísek, jíl, voda* apod.) nebo objekty / předměty uložené v hloubce, jako např. *kořeny, nory*, nikoli však *ryby* apod. Adjektivum *глубокý* je podle Rachilinové (Рахилина 2010, 223) dominantním sémantickým ukazatelem pro ‚kontejner‘, poněvadž právě v něm je přirozené zjišťovat hloubku studně, jámy, rybníka vertikálním způsobem a směrem ‚dolů‘. Nehledě na těsné propojení adjektiva s charakteristikou ‚kontejneru‘, nepovažuje Rachilinová spojení s *глубокý* jako dostatečně efektivní nástroj vymezení ‚kontejneru‘ jako konceptu i s přihlédnutím k ‚měkkým nádobám‘ a v ‚hloubce uloženým předmětům/objektům‘ (Рахилина 2010, 223). Dalším sémantickým a konstrukčním prvkem, který v češtině i ruštině vymezuje pojem ‚kontejneru‘ je předložka *в*, plnící dvojí funkci, lokativní (statickou) i směrovou (dynamickou). Z perspektivy ‚kontejneru‘ není toto odlišení důležité, poněvadž oba gramaticko-sémantické prvky implikují a dokládají funkčnost vnitřní dutiny ‚kontejneru‘. Rozdíly lze samozřejmě pozorovat při užití měkkých povrchů, které při užití směrové (dynamické) konstrukce naznačují svou transformaci do tvarové a funkční podoby ‚kontejneru‘ – *завернуть в газету, листок бумаги* atd. Zde je důležitý právě prvek funkčního využití topologického objektu, v tomto případě ‚plochy‘. Pokud funkčně neodpovídá, zpravidla k uvedené transformaci nedojde. Tudíž ‚plochy‘ jako mapa, fotografie apod. vytvářejí s předložkou *в* spojení metaforického obsahu: *дефект в карте/картине, вставить в книгу/картину*. Je příznačné, že sémantika obou významů předložky *в* obsahuje vnitřní objem ‚dutiny‘, přičemž tento prototypický objekt tvoří pouze součást nadřazeného pojmu, kterým je i zde ‚kontejner‘. Odlišnost pojmů ‚dutina‘ a ‚kontejner‘ je patrná z omezení spojitelnosti atributivního adjektiva *глубокý/глубокий* s ‚měkkými nádobami‘, jako např. *пыtel* apod., přičemž ale objem jeho ‚dutiny‘ je vyjádřen ve spojení s *в* (*в пыти*). Rachilinová (Рахилина 2010, 224) předpokládá, že „detekční“ vlastnost předložky *в/в* se projevuje v ruštině i v metonymických přenosech ‚ploch‘ na uzavírající ‚kontejner‘, jako např. *стучать в окно, в дверь, в стенку*, ale nikoli *в компьютер*, který nezakrývá žádný dutý prostor ve smyslu ‚kontejneru‘. Situace v češtině je poněkud odlišná, jak bude pojednáno v samostatném výkladu.

Jako doplňkový sémantický ukazatel vystupují v pojetí Rachilinové ještě dvě gramatické konstrukce, a to 7. pád předložky *с* a bezpředložkový 2. pád. Obě gramatické konstrukce ovšem plní v jazyce i další sémantické funkce. Tak předložkový 7. pád může v ruštině i češtině dokládat nejen souvztažnost ‚části‘ a ‚celku‘, ale také přesné umístění ‚neseného‘ ve vztahu osoba + věc, v nichž předložka *с* v ruštině indikuje polohu

v ruce/rukách. Příkladem může být spojení *солдат с автоматом (на груди)*, v němž bez dodatečného upřesnění lokalizace jde o držení v rukách (Рахилина 2010, 231). Nicméně ještě významněji jsou tyto vazby zastoupeny v komitativních vazbách dvou objektů ve vztahu ‚kontejner–obsah ve významu indikace přítomnosti obsahu v ‚kontejneru‘. Proto spojení *ваза с цветами, кастрюля с супом* jsou přirozená, zatímco v případě spojení *ваза с водой* je zapotřebí použít speciální kontext, který doplňuje další obsah vázy a tím vytváří prostředí „přirozenějšího obsahu“, jak to předpokládá funkční pojetí vázy v ruském kulturním prostředí. Rovněž síla komitativního vztahu předložky *с/с* se projevuje nejen v případě abstraktního obsahu ‚kontejneru‘, jako např. *газета с речью Л. И. Брежнева, В руках у одного – бумажная лента с отпечатанными столбиками цифр* (Рахилина 2010, 234), ale domněle kvantifikuje jako ‚kontejner‘ i topologické útvary, které mu tvarově neodpovídají, tj. nemají žádnou dutinu nebo prohlubeň, jako např. *бутерброды с икрой/ветчиной/балыком*. Ale z dalších spojení, jako např. *положили на бутерброды для красоты петрушку и получили бутерброды с рыбой и петрушкой* (Рахилина 2010, 234).

#### 4. Analýza a srovnání rusko-českých konceptualizačních strategií

Lidská psychika se formovala pod vlivem „teritoriálního“ vymezování spolu s antropologizačními postupy a interakcemi. I to je jeden z důvodů, proč dochází ke konceptualizaci jednoho a téhož pojmu více koncepty, i když jazyková reflexe formálně prezentuje stejný výraz. V níže uvedené analýze prezentujeme z důvodu rozsahu pouze tu část, která se týká „jádra“ konceptu a jeho nejbližšího okolí.

V našem pojetí přistupujeme ke strukturnímu zúžení konceptu z hlediska funkce a vyčleňujeme ‚kontejner–nádobu‘ jako jeden z pojmů, z nichž se koncept ‚kontejneru‘ formuje. E. S. Kubrjakovová (Кубрякова 1999) zformulovala na základě dosavadních výzkumů nejucelenější definici konceptu. Chápe jej jako jednotku, fungující nejen jako „koncentrát lidské paměti a mentálního lexikonu“, nýbrž jej považuje v rámci jazykového obrazu světa za produkt „jazyka myšlení“ a základ konceptuálního systému. Podstatná je pro ni „operativnost“ konceptu, založená na jeho dynamice. Koncept sice vzniká jako opakovaná reakce na novou situaci, není a nemůže být absolutně totožný, což ovšem zásadně nevyklučuje jeho kontinuitu v rámci historických jazykově-kulturních podmínek.

Svým rozsahem se dotýká veškeré představivosti vycházející ze smyslu, kterým člověk operuje v procesu myšlení a jenž odráží obsah a znalosti jako výsledek lidské činnosti a procesů poznání světa v koncentrované podobě „kvantů“ znalostí (Кубрякова 1996, 90–91).

Otázkami praktické kvantifikace a klasifikace topologických jmen se zabývaly A. D. Mostovová a R. M. Frumkinová (Мостовая 1987; Фрумкина et al. 1991). V pracích kognitologů (Janda 2004; Langacker 1987 aj.) se názory o různém stupni diferencovanosti a členitosti konceptů objevily v různém stupni rozpracovanosti. Nicméně lze pozorovat téměř úplnou shodu v tom, že jde o hierarchizované uspořádání konceptů

ve smyslu jejich obsahu i konkrétní funkce a úkolů, které plní. Mnozí se proto domnívají, že můžeme hovořit o konceptech stěžejních (zásadních), mezi něž patří zcela nepochybně ty, které „kumulují“ konkrétní lidské zkušenosti z bezprostředního okolí člověka. Mají zásadní význam pro jeho smysluplnou existenci. Z nich člověk „vychází“ a o ně se „opírá“ ve své interakci s okolím. Z uvedeného důvodu se k nim zpravidla řadí konstituenty nejobecnější povahy, které bychom mohli přirovnat ke slovnědruhové charakteristice. Nejčastěji jsou tak uváděny koncepty: ‚místo‘, ‚čas‘, ‚prostor‘, ‚objekt‘ a jeho části atd. V konečném výsledku lze předpokládat, že na samotné tvorbě a organizaci konceptů se podílejí i gramatické kategorie, a to v obousměrné intenci probíhajících procesů. Za nejlepší příklad i doklad uvedeného tvrzení je často považována samotná organizace slovních druhů v nejobecnějších klasifikačních kategoriích podle E. S. Kubrjakovové (Кубрякова 1996, 91).

S přihlédnutím k uvedeným faktům lze s jistou opatrností tvrdit, že veškerý konceptuální systém je aktivní „převodní pákou“ nejenom v chápání okolního světa, ale také ve všech dílčích operacích, jakými jsou procesy vyčleňování diskrétních jednotek z nepřetržité masy pojmů, které „proudí“ naším myšlením.

V hierarchizované skladbě konceptuálního systému existují koncepty „obsahově“ jednodušší, což se projevuje v tom, že některé z nich jsou s větší či menší mírou zjednodušení kladeny naroveň lexikální jednotce s obsahovou sémantikou.

Předpokládáme tak v diferencovaném chápání kontejneru vyčlenění ‚jádra‘ a ‚periferii‘. Za ‚jádro‘ konceptu považujeme takový pojem či souhrn pojmů, které umožňují určitou typologickou abstrakci, na jejímž pomyslném konci je uvedený konkrétní jev rozšířen na další jevy, které s původní konkrétní lidskou zkušeností nemají přímou souvislost. Do prototypického jádra konceptu zahrneme nádoby s vlastnostmi skutečných nádob tak, jak je známe z každodenního života. V praxi se jedná o fyzické objekty vymezené reálnou hranicí v podobě stěn, dna, popřípadě i dalšího uzávěru. Slouží zejména k uchovávání nejrůznějších druhů tekutin, ale i sypkých, popřípadě plyných látek. Od přirozených rezervoárů, nádrží, popř. dalších vhloubených tvarů zemského povrchu: *oceán – океан, moře – море, jezero – озеро, rybník – пруд, řeka – река, přehrada – плотина, potok – ручей, jáma – яма, příkop – канава, propast – пропасть, tůň – омут*, přes umělé nádrže, jako *vany – ванны, sudy – бочки, bazény – бассейны*, až po skutečné kuchyňské nádobí, jako *hrnce a hrnečky – кастрюли, горшки, кружки, vazy – вазы, láhve – бутылки, talíře – тарелки, sklenice – стаканы, velké sklenice a plechovky – банки, misky – миски* atd.

Prototypické nádoby mají pevně zafixovanou orientaci vertikálně-horizontální, přičemž spolu s dalšími charakteristikami, jako norma, kanoničnost apod., tvoří souhrn prototypických znaků, který je odlišuje od dalších objektů, které můžeme rovněž konceptualizovat jako nádoby, nicméně mají z uvedených rysů pouze některé, a to mění jejich celkové postavení v konceptualizačním systému ‚nádoby‘ jako takové.

Hierarchicky uspořádaný systém charakteristik konceptu se vytváří dlouhodobě a má své jádro a periferii. Mezi nimi probíhá neustálý transfer a posun oběma směry. Kulturně-historická zkušenost a její každodenní „obnova“ tak nejenom „zařazuje“, ale také „posunuje“ charakteristiky konceptu na ose centrum – periferie.

Jak jsme se již výše zmínili, prototypické kontejnery mají své charakteristiky, které je zařazují mezi centrální „nádobu“. Např. kanonická orientace (Lang 1987, 296) jako součást konceptu pak odchylky od horizontálně-vertikální orientace registruje a promítá do příslušného jazykového výrazu. Nejčastěji se uvádí dnes již klasický příklad s *kloboukem*, který v poloze, kdy je sejmut s hlavy a držen dnem dolů, vystupuje jako klasická nádoba a hodnotíme jej jako *hluboký*, v opačném případě je dnem nahoru a označíme jej jako *vysoký*; podle monografie Ju. D. Apresjana (Апресян 1974, 58).

Uváděné nádoby slouží především jako zásobníky na vodu a mají veškeré prototypické příznaky uvedeného konceptu. Rovněž jazykové vyjádření reflektuje zmíněnou skutečnost a vyjadřuje různé stránky prototypu, vždy však v doslovném vyjádření: *dno – дно, zdi – стены, obsah nádoby – содержаниеместилища*. Obdobnými zákonitostmi se řídí i další orientační charakteristiky, za něž pokládáme vzdálenost od *hladiny* ke *dnu*, ale i vzdálenost dalšího objektu v pomyslném centru nádobové kapaliny a další měrové charakteristiky. Nádoby nejsou jen spolehlivou oporou k určení polohy objektů v nich se nacházejících, ale mohou charakterizovat také jejich objem a polohu pozorovatele: *hluboká – глубокая, mělká – мелкая, река; в реке; за рекой – за рекой; река se vylila z břehů – река вышла из берегов; pokryla se ledem – покрылась льдом; jezero je široké – озеро широкое, úzké – узкое; plocha – площадь; dno jezera – дно озера; mořská hladina – гладь моря; pohled na moře – вид на море; hloubka moře – глубина моря; délka moře – длина; šířka moře – ширина моря* apod. Poslední dvě užití vyžadují specifický kontext a lze jich užít spíše v situaci, kdy si prohlížíme mapu. V přirozeném prostředí, zejména pokud neznáme konkrétní tvar moře, je takové užití krajně nepravděpodobné. Prototypická „nádobu“ připouští variabilitu svých rozměrů, pokud ovšem nejsou předem „stanoveny“ jazykovým obrazem světa. V takovém případě lze dokonce hovořit o normativní ‚nádobě‘, v níž nelze vnitřní ani vnější strukturu libovolně měnit, i když normativní omezení může v zásadě platit pouze pro část těchto rozměrů. Např. ve slovech *louže* a *bažina*, které jsou konceptualizovány jako ‚nádobu‘ (*spadl do louže, utopil se v bažině*), se hloubka jako rozměr nevyčleňuje. Těžko bychom vytvořili spojení: *\*louže je hluboká / mělká; \*bažina je mělká* apod., nicméně spojení *bezdná bažina* existuje. Tato reflexe zřejmě signalizuje nespecifičnost nádobové látky pro bažinu. Jde o vodu, rašelinu nebo ještě něco jiného? Zmíněné typy ‚nádob‘ jsou sice považovány za rezervoáry vody a mají určitý objem, přesto v nich nelze za všech okolností jednoznačně vyčleňovat veškeré orientační charakteristiky prototypické nádoby. Usuzujeme proto, že postupná „ztráta“ rozměrových charakteristik je prvním předpokladem pro vznik metaforizace v konceptuální sféře ‚kontejneru-nádoby‘.

Obdobnou pozici zaujímají v jazykovém obrazu světa i další pojmy, které nemají vizuálně a funkčně pevně stanovenou hranici. Zařadili bychom sem např. pojmy typu *vír*, *proud*, *tůň* apod. Typově sem budou patřit i takové objekty, které sice mají strukturu s vymezenými hranicemi, přesto jejich zařazení na škále konceptu ‚kontejner-nádoba‘ je staví na stejnou úroveň jako předchozí typ. Právě hodnocení základní charakteristiky konceptu ‚nádoba‘ *hloubka* a nemožnost jejího faktického vyčlenění posouvá uvedené typy směrem mimo jádro prototypického konceptu. Jde především o klasické kuchyňské nádoby, popř. nádoby fungující na obdobném principu v jiných sférách, např. v průmyslu, zdravotnictví, službách apod.: *sklenice* – *стакан*, *hrnec* – *кастрюля*, *горшок*, *пánev* – *сковорода*, *lžíce* – *ложка*, *lžička* – *ложечка*, *pačeta* – *разливательная ложка*, *zkumavka* – *пробирка*, *kádinka* – *стакан*, *pačeta* – *черпак*, *koreček* – *ковш*, *kadlub* – *изложница*... a řadu dalších, u nichž nelze hloubku variovat. V určitých případech lze užít orientačního hodnocení *hluboké* – *глубокие*, *mělké* – *мелкие*. Běžně se používá spojení *hluboké* – *глубокие* a *mělké* – *мелкие* talíře – *тарелки* a *misky* – *миски*. Nicméně uvedená charakteristika naznačuje spíše typové označení než variaci daného rozměru.

## 5. Další předmětné objekty – ‚nádoby‘

Další skupinu, která je již ovšem za hranicemi prototypického jádra pojmu ‚nádoba‘, tvoří živé organizmy společně s dalšími trojrozměrnými fyzickými objekty, látkami, stejně tak jako s plošnými útvary, a reflektují určitý uzavřený prostor: *v míči* – *в мяче*, *z vody* – *из воды*, *v knize* – *в книге*, *v lese* – *в лесу*, *uprostřed náměstí* – *в центре площади*. Plošné pojmy, které jsou konceptualizovány jako ‚kontejner‘ a mají spíše ráz ‚listu‘, tj. rovné a relativně ploché útvary, na první pohled nevykazující konceptuální rysy ‚nádoby‘: *na hřišti* – *на спортивной площадке*; *na tútině* – *на поляне*; *na stole stojí váza* – *на столе стоит ваза*; *jít do ringu* – *выйти на ринг*; *v aréně bojují gladiátoři* – *на арене сражаются гладиаторы*; *na ulici* – *на улице*; *na louce sekali trávu* – *на лугу косили траву*; *rolníci šli na pole a pracují na poli* – *крестьяне вышли в поле и работают в поле*. Z uvedených příkladů konceptualizace typu nádoba vyplývá, že v různých jazycích, v našem případě v češtině a ruštině, bývá průběh samotného ztvárnění jinak pojat v důsledku odlišného zadání v jazykovém obrazu světa. Jinými slovy, v některých případech se zdůrazňuje povrch ‚nádoby‘, v jiných pak její vnitřní prostor, a to i v případě rovinných objektů.

Pokud bychom pátrali po příčinách uvedených odlišností, museli bychom s největší pravděpodobností detailně analyzovat jazykový obraz světa v případě jednotlivých pojmů. V případě ruských pojmů *поле* a *луз*, i když oba jsou tvarově shodné, přesto z pohledu kulturně-historického se oba pojmy vyvíjely odlišně. Rozhodujícím momentem v obou případech bude kritérium ‚vizuální přehlednosti‘. *Луз* i *поле* mohou zaujímat, z dnešního pohledu „ruského jazykového obrazu“, poměrně rozlehlý prostor, který pro normálního člověka bez optických pomůcek nemusí být vizuálně obhlédnu-

teľný. V čem můžeme tedy spatřovat rozdíly? Nesmíme totiž zapomínat na to, že speciálně kulturní krajina se v ruských i našich poměrech za posledních několik set let podstatně změnila a jazykový obraz světa se utvářel daleko dříve, rozhodně to bylo v dobách, kdy krajina měla podstatně odlišnou tvářnost; a s tím i jednotlivé objekty. Proto se také pojem *луз* původně koncipoval jako ‚relativně malý, zamokřený pozemek se zřetelnými hranicemi v terénu‘, jak uvádí P. Ja. Černých ve svém etymologickém slovníku (Черных 2004, 494). Zmíněnou charakteristiku považujeme za základ aspektu vizuální ‚obhlédnutelnosti‘.

V uvedené souvislosti se objevuje otázka charakteristiky vnitřní struktury ‚nádoby‘. Jestliže v přirozených nádržích, které jsou prototypickými ‚nádobami‘, tvoří rozměr *hluboký* – *глубокий* jedině možnou parametrickou charakteristiku bez výjimky, tzn. vertikální rozměr až ke dnu nádrže, v případě *plochých objektů*, bez ohledu na jejich konceptualizaci ve smyslu ‚kontejneru‘, dochází ke změně hodnocení orientačních parametrů tak, že *hloubka* již není vertikální charakteristikou ‚kontejneru‘, ale v důsledku posunu o devadesát stupňů se stává prvkem horizontálním; a tím se opět dostáváme do polohy posunu z přímého chápání fyzického prostoru do polohy jeho přenesení užití. Nicméně i zde můžeme pozorovat diferenciaci, která těsně souvisí s kulturně-historickým pozadím pojmů a následným zařazením do jazykového obrazu světa. Pojmy jako *poušť* – *пустыня*, *step* – *степь* odpovídají danému modelu, ale u slov, jako je *tundra* – *тундра*, *tajga* – *тайга*, *džungle* – *джунгли*, nelze použít uvedenou charakteristiku s *hluboký* – *глубокий*, poněvadž jazykový obraz světa je zde zpracován jiným způsobem, což se promítlo i do jazykového výrazu. Rozměry těchto útvarů jsou vždy mimořádné, tudíž jsou „normativně“ vždy veliké a jejich variace, tzn. zmenšení či zvětšení, by vedly ke změně samotné podstaty pojmu. Jinak již vypadá situace u slova *les* – *лес*. Ve srovnávacím česko-ruském plánu má tato dvojice pouze částečně shodné charakteristiky: *velký*, *ohromný* – *большой*, *огромный*, přičemž v češtině jsou obvyklá spojení: *široký*, *rozlehlý*, *širý* (Haller I 1969, 124), ale i *hluboký*, což opět ruština postrádá. Realizace konceptu *les* – *лес* v nastíněných slovních spojení opět dokládá rozdíly v procesu a výsledcích konceptualizace.

Závěrem analýzy uvedené skupiny lze říci, že při metaforizaci abstraktních pojmů pozorujeme právě selektivnost jednotlivých aspektů konceptu ‚kontejner-nádoba‘ v těsné návaznosti na jejich druhotné funkce. Na okraj lze doplnit, že např. v případě časových pojmů typu *den* – *день*, *noc* – *ночь*, *léto* – *лето*, *zima* – *зима*, *jaro* – *весна*, *podzim* – *осень* mají spojení se slovem *hluboký* – *глубокий* nejen přenesené užití, ale také zjevné stylistické funkce: *hluboká noc* – *глубокая ночь*, *hluboký podzim* – *глубокая осень*, ale již ne *léto* – *лето*, *den* – *день* a další.

## 6. Dílčí závěry

Z provedené analýzy jmen podle Hallerova slovníku (1969, 1974, 1977) i z dalších příkladů vyplývá, že lze vymezit jádro pojmu ‚nádoby‘ a konceptu ‚kontejner‘ v ruštině

a češtině. Topologické ‚objekty‘ typu ‚nádobá‘ stojí na počátku celého řetězce konceptualizace. Mimo toho, co již bylo uvedeno výše, je koncept komplexnější, členitější – a jde především o abstrakci, zatímco útvar ‚nádobá‘ zastupuje jen tu část, která stojí na samotném počátku procesu konceptualizace konceptu ‚kontejneru-nádobý‘.

- 1) Rozborem bylo rovněž potvrzeno, že útvary typu ‚nádobá‘ v širším pojetí aktivně přispívají k formování konceptu, který vystupuje jako složka jazykového myšlení člověka.
- 2) Různorodé změny jsou typické pro dynamiku jazykového myšlení a myšlení vůbec. Pojmy se udržují a obnovují v lidském vědomí, což lze případně ověřit experimentální cestou.
- 3) Uvedený útvar samozřejmě nemá a ani nemůže mít pevné obrysy. Jeho do určité míry vágní vymezení lze vymezit tematickými skupinami ‚nádobí‘ / ‚посуда‘, ‚kuchyně‘ / ‚кухня‘, ale spadá sem i několik lexémů, které zastupují pojem ‚příroda‘ / ‚природа‘.
- 4) Nejtěsněji je pojem ‚nádobá‘ / ‚емкость‘ propojen s pojmy ‚nádobí‘ / ‚посуда‘ a ‚kuchyně‘ / ‚кухня‘, ‚kuchyňské náčiní‘ / ‚кухонные принадлежности‘, ‚утварь‘.
- 5) Tímto způsobem se podle našeho názoru zdařilo stanovit jádro kategorie ‚nádobá‘ / ‚емкость‘, což opět přispělo k částečnému osvětlení jeho úlohy ve struktuře nadřazené, tj. v konceptu ‚kontejner‘ / ‚контейнер‘.
- 6) Sémantická analýza nejfrekventovanějších slovních užití tak napomohla vymezit jádro pojmu ‚nádobá‘ / ‚емкость‘ ve smyslu sémantické typologie. Nádobá je reálně oddělená od okolního světa v podobě stěn, dna a zadané (kanonické) vertikálně horizontální orientace. Současné mohou být prototypické ‚nádobý‘ vizuálně vnímány.
- 7) Vymezený pojem ‚nádobá‘ / ‚емкость‘ je otevřený a lze do něj v současné době zařadit v pojmovém systému jazyka pojmy vyjádřené slovy, jako např.: *банка, бидон, блюдо, блюдце, бокал, бочка, бутылка, ваза, горшок, графин, ковш, кружка, кувшин, миска, поднос, салатница, сито, сковорода, солонка, сотейник, соусник, стакан, стопка, ступка, судок, супница, тарелка, термос, умывальник, ушат, фужер, хлебница, чайник, чашка, чугунок*.
- 8) Nicméně existuje i pomezí, do něhož řadíme taková slova, jako např. *овраг, ущелье, впадина, вулкан, шахта, источник, ключ, лужа* a další, což opět zdůrazňuje faktor členitosti a složitosti struktury samotného konceptu.
- 9) Zásady vyčlenění studovaného pojmu na pozadí další slovní zásoby jsou přímo propojeny s fungováním uvedeného pojmu ve smyslu prostřednické funkce lidské osobní zkušenosti. Proto též dotazování pociťovali nezbytnost upřesnění pojmů-objektů, např.: 1) ‚емкости для жидкости‘; 2) ‚до-

машние емкости‘; 3) ‚емкости для воды‘; 4) ‚водоемы со стоячей водой‘; 5) ‚емкости для чего-либо, не заполненные‘; 6) ‚предметы, в которые можно что-то налить‘; 7) ‚труднодоступные предметы‘; 8) ‚объемные предметы‘; 9) ‚водоемы и что-то вроде‘; 10) ‚объемные предметы‘; 11) ‚просто емкости‘; 12) ‚место, где есть или образуется вода‘; 13) ‚элементы, связанные с водой‘. Výše uvedené „rozdělení“ není pouhou obyčejnou ilustrací, nemající za svými hranicemi příslušný význam a opodstatnění. Naopak, upřesňující charakteristiky dodávají cenné údaje o „komplexnosti“ kategorie ‚nádobá‘ / ‚емкость‘.

S ohledem na okolnosti lze zformulovat závěr, že koncept, který je nadřazeným pojmem hlavního předmětu analýzy – tj. prototypického jádra, je velmi členitý a z hlediska funkčního různými vazbami propojený pojem. Skládá se z různých hierarchizovaných pojmů, obrazů a představ, které ovšem úzce souvisejí se zcela konkrétním jazykovým obrazem světa daného společenství. Nicméně podstatu a četnost funkcí konceptu ovlivňuje jeho prototypické jádro kategorie, o jejíž vyčlenění jsme se pokusili.

Podle našeho názoru se jádro pojmu ‚nádobá‘ vytváří na základě přímých zkušeností audiovizuálních a méně často dotekových, jež vznikají v bezprostředním kontaktu člověka s funkcionálně podmíněnou charakteristikou. Vedle „dynamického“ aspektu pojmu, který je skryt především v každodenních zkušenostech s fyzickými objekty a pozorování procesů při naplňování a vyprazdňování nádob ‚něčím‘, je velmi důležitý rovněž aspekt statický, i když je hůře „pozorovatelný“, a tudíž i méně zřejmý. Je nicméně stejně důležitý, poněvadž doplňuje celkovou charakteristiku ‚nádobý‘ a promítá se rovněž v odpovídající míře i do celého konceptu. Jedná se především o konkrétní funkční tvarové charakteristiky nádob, jako je dno, počet stěn, množství, umístění a typ otvorů apod.

Nabízí se otázka, zda kvantifikace prototypického jádra pojmu ‚nádobý‘ má své opodstatnění z hlediska kognitivní lingvistiky a zda může přispět k řešení určitých problémů, u nichž za současného stavu lingvistiky neexistují jednoznačné odpovědi. Již výše se hovořilo o úloze jádra pojmu, které hraje dle našeho názoru zásadní roli při vytváření konceptuální metafory. Proto pečlivé studium struktury konceptu na pozadí funkcí jednotlivých složek napomůže řešení nejrůznějších otázek, např. mechanismu vzniku konceptuálního typu metafor a odhalení skrytých zákonitostí v členění mimojazykové skutečnosti.

#### Použité zdroje

HALLER, Jiří (1969, 1974, 1977): *Český slovník věcný a synonymický*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, díl I., díl II., díl III.

JANDA, Laura (2004): Kognitivní lingvistika. In: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I*. Praha: Ústav českého jazyka a teorie komunikace, s. 9–60.

LANG, Ewald (1987): Semantik der Dimensionsauszeichnung räumlicher Objekte. In: *Grammatische und konzeptuelle Aspekte von Dimensionsadjektiven*, *Studia grammatica XXVI + XXVII*. Berlin: Akademie Verlag, s. 287–516.



LANGACKER, Ronald Wayne (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

ROSCH, Eleonora (1977): Human Categorization. In: Warren, N. (ed.): *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Vol. 1. New York, London: Academic Press.

TALMY, Leonovich (1983): How language structures space. In: Pick, Herbert L. a Acredolo, Linda P.: *Spatial Orientation: Theory, research and Application*. New York: Plenum Press, s. 225–282.

VAŇKOVÁ, Irena (2007): Řeč, která mluví (řeč-language jako východisko kognitivnělingvistického zkoumání a konceptualizace řeči v českém jazykovém obrazu světa). In: *Obraz světa v jazyce II*. Praha: Univerzita Karlova, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, s. 8–9.

VAŇKOVÁ, Irena et al. (2005): *Co na srdci, to na jazyku*. Kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum.

АЛЕФИРЕНКО, Николай Федорович (2007): Синергетика культурного концепта в системе языка. In: *Культурные концепты в языке и тексте. Сборник научных трудов. Выпуск 2*. Белгород: Белгородский госудасртвенный университет, s. 10–11.

АПРЕСЯН, Юрий Дереникович (1974): *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Москва: Наука.

КУБРЯКОВА, Елена Самуиловна (1996): *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Русские словари.

КУБРЯКОВА, Елена Самуиловна (1999): Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективизации в языке). In: *Известия АН, серия литературы и языка*, т. 58, № 5–6, s. 3–12.

МОСТОВАЯ, Анна Давидовна (1987): Выявление семантических отношений на именах конкретной лексики и методы их описания. In: *Экспериментальные методы в психолингвистике*. Москва, s. 238.

РАХИЛИНА, Екатерина Владимировна (2000): *Когнитивный анализ предметных имен: от сочетаемости к семантике*. Москва: Русские словари.

РАХИЛИНА, Екатерина Владимировна (2004): Контейнер и содержимое в русском языке: наивная топология. In: *Языковые значения: Методы исследования и принципы описания (памяти О. Н. Селиверстовой)*. Москва: Московский государственный педагогический университет, s. 233–257.

РАХИЛИНА, Екатерина Владимировна (2010): *Лингвистика конструкций*. Москва: Азбуковник.

ФРУМКИНА, Ревекка Марковна et al. (1991): *Семантика и категоризация*. Москва: Русские словари.

ЧЕРНЫХ, Павел Яковлевич (2004): *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Москва: Русский язык-Медиа, díl 1.

## Резюме

В представленной статье анализируются два подхода современной когнитивной лингвистики к решению одного из их основных понятий, т.е. концепта в общем понимании, а топологического концепта ,контейнера' конкретно.

В последнее время появились в русскоязычной лингвистике взгляды, не признающие существование языковых концептов, основанных на топологических понятиях. В случае концепта ,контейнера' Е. В. Рахилина (2010) попыталась последний определить на языковом/семантическом уровне, причем релевантными и квалифицирующими средствами для русского языка выбрала грамматические конструкции, лучше всего, по ее мнению, определяющие концепт ,контейнера' согласно разным аспектам, и одновременно выдвигает гипотезу, в соответствии с которой сфера топологических имен, образующих концепт ,контейнера', должна в разных аспектах совпадать. Основное условие для определения понятия ,кон-

тейнера' автор признает, им является внутреннее ограниченное пространство. Но оно должно соответствовать частным условиям, какими являются измеряемая глубина, что получает выражение в атрибутивной сочетаемости существительных данного топологического типа, как напр. бочка, стакан, вана и т.п. с прилагательным глубокий. Следующей его чертой автор считает внутреннее пространство/объем, которые в русском обусловлены предложом „в" с двумя значениями, которые можно назвать динамически направленным и локально статическим. Первый из них в русском языке сочетается с винительным и следующий предложным падежом, напр. в стакан/в стакане. Третьим грамматическим средством, т.е. предложом с творительным существительного является с, напр. стакан с молоком и т.п.

Топологическая схема, по ее мнению, в каждой из указанных грамматических категорий определена по-другому. Одновременно ей установлена функциональная вариативность объектов, в ряде случаев формально тождественных, которые с логико-прагматической точки зрения включаются в разные топологические схемы, как, например, топологические схемы «поверхности», представленные конкретными единицами в сфере существительных: столешница, поле, луг и другие, они же могут в конкретных контекстах топологически превращаться в ,контейнер'-содержание не только с применением предлога „с". Это касается, например, употреблений употреблений: стол с бумагами и книгами; бутерброды с ветчиной, с балыком, с икрой.

Внедрение ярких топологических схем, как, например, ,поверхность', ,пространство' и др. в сферы других топологических схем происходит и в других контекстах и ситуациях, что создает границы топологической схемы ,контейнера' довольно нечеткими, именно в сфере метафорических трансформаций, в которых, согласно Рахилиной (2010, 225), осуществляется перенос и корреляция некоторых метафорических соответствий, как напр. глубокий – полный или исчерпанный.

Рахилина (2010, 246) отказывается от языкового концепта ,контейнера' как такового. Такой вывод установлен на основании того, что ей не удалось составить общий «топологический» класс, определенный языковыми фактами всех исследуемых грамматических конструкций. Тем не менее признает, что топологические типы объектов существуют, с помощью совокупности семантических качеств, так называемых доминант, создают существенную составную часть языковой картины мира и влияют на сочетаемость имен и предикатов, задавая себе вопрос, можно ли заранее «прогнозировать» или устанавливать в межъязыковом сопоставлении ограничения на концептуализацию определенных типов объектов, напр. в случае исследуемого концепта ,контейнера'.

Наш подход отличается от указанного выше анализа Рахилиной (2010) в нескольких аспектах. Предполагаем, что любой топологический

концепт, включая концепт, контейнера', нельзя считать вопросом только языкового анализа и учитывать только предделение на основе перечисления отдельных топологических типов имен в соответствии с установленными грамматико-семантическими конструкциями (глубокий, в, ген., с). Дело в том, что каждая из данных грамматико-семантических конструкций «устанавливает» определенную специфическую черту характеристики намечаемого концепта, контейнера' и если считать, контейнер' общей схемой мышления, необходимой для структуризации сферы сознания и классификации содержания мышления, нельзя его считать чисто языковой сущностью и простое перечисление топологических имен с идеальными признаками концепта, контейнера', одновременно точно определяющими его языковые реализации, считаем указанный подход к классификации концепта, контейнера' со стороны Рахилиной (2010) неполным.

**Bohuslava Němcová**

## **Вербализация концепта «Погода» в русском и чешском языках**

### **Abstract**

*The present study deals with ways of lexicalization of the concept „Weather“ in Czech and in Russian. The aim of the study is to outline the interpretation of concept in linguistic and to introduce the concept „linguistic model of the world“. The language model of the world deals with the part of the semantics of a language, which is inaccessible to direct observation. The study also pays attention to language means (lexical, syntactical), where express and describe the concept “Weather”. One part of this study analyses the concept “Snow”, other part of the study deals with the idioms with the topics “Weather” and their meaning.*

*Key words: lexicalization of the concept, Czech, Russian, semantic, linguistic model of the world*

### **1. Введение**

К настоящему времени написано много работ о концептах, однако однозначное толкование данного термина до сих пор отсутствует. Под концептом мы в данной статье понимаем представление о фрагменте мира или части фрагмента, которое имеет сложную структуру, выражено разными группами признаков, а также реализуется разными языковыми средствами.

Для нашего исследования мы выбрали концепт «Погода», который относится к числу наиболее нейтральных, обыденных и старейших. Данная статья посвящена определению структуры и содержания концепта «Погода», с акцентированием

внимания на лексических средствах (лексемах, идиомах, фразеологизмах) и синтаксических моделях, служащих вербализации концепта «Погода» в русском и чешском языках. Для более подробного анализа мы выбрали один из подконцептов – концепт «Снег». Кроме того, внимание уделяется и выбранным русским фразеологизмам, содержащим образ погоды (дождь, ветер, снег).

Предметом нашего исследования являются способы и особенности языкового выражения (вербализации) концепта «Погода» в русской и чешской языковой картине мира. Описание, анализ и сравнение концепта «Погода», ставшие целью нашего исследования, проводились с использованием толковых, двуязычных и фразеологических словарей. Кроме того, материалом исследования послужили и лексемы, словосочетания, предложения и фразеологизмы, обозначающие концепт «Погода» или содержащие рассматриваемые лексические единицы, которые были извлечены из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Чешского национального корпуса (ЧНК).

Так как проблематика концептов и их вербализации в чешской лингвистике не разрабатывается, при исследовании мы опирались в основном на работы русских лингвистов в области теории когнитивной лингвистики, семантики и теории языка (Е. С. Кубрякова, О. А. Корнилов, Ю. С. Степанов, А. А. Зализняк и др.) и теории синтаксических концептов (Г. А. Волохина, З. Д. Попова, О. А. Селеменова).

Можно предположить, что концепт «Погода» представляет собой довольно сложное ментальное образование, включающее кроме совпадающих признаков и признаки в другом языке не выраженные, или выражаемые другим способом. Выявление сходств и различий при вербализации данного концепта является и целью нашего исследования.

## 2. Понятие концепта и концептуальные исследования

Исследование языковой картины мира и концептов привлекает внимание многих современных российских лингвистов (С. Г. Воркачев, А. Вежбицкая, А. А. Зализняк, Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина, А. П. Бабушкин, И. А. Стернин, З. Д. Попова, Г. А. Волохина, В. И. Карасик и др.). Теоретическим проблемам концептуальных исследований, исследованию концептов внутреннего мира человека, а также вопросам, связанным с концептуальным анализом категорий в языке и речи посвящена серия «Концептуальные исследования» Кемеровского государственного университета (2003, 2003, 2004, 2006, 2005, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2011).

Как уже упоминалось выше, термин «концепт» трактуется учеными неоднозначно и в научной литературе можно встретить ряд определений.<sup>1</sup> Определяя

термин «концепт», лингвисты часто ссылаются на работы А. Вежбицкой, согласно которой концепт – объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно обусловленные представления человека о мире 'Действительность' (Крюкова 2008, 130).

Ю. С. Степанов считает, что термин «концепт» явление того же порядка, что и понятие. Сравнивая концепт и понятие, Ю. С. Степанов (1997, 40) утверждает, что «концепт и понятие – термины разных наук; второе употребляется главным образом в логике и философии, тогда как первое является термином в одной отрасли логики – в математической логике, а в последнее время закрепилось также в науке о культуре, в культурологии» и приходит к заключению, что концепт богаче, чем понятие и связан с миром культуры: «Концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях влияет на нее» (Степанов 1997, 40).

## 3. Языковая картина мира

Человек начинает познавать окружающий мир с момента рождения. В результате познавательной деятельности у него формируются общие понятия, объединяющиеся в систему знаний об окружающем мире. Эта система состоит из концептов разного уровня сложности, и формируются эти концепты разными способами. Одним из основных инструментов концептуализации окружающего мира является язык, который помогает нам обобщить всю информацию, поступающую в результате восприятия мира органами чувств.

Таким образом, язык необходим для обмена концептами в процессе общения, концепты вербализуются (лексикализуются), т. е. выражаются с помощью языковых знаков (отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, предложений, текстов), и система знаний человека об окружающем мире и образует концептуальную картину мира (языковую картину мира).

Рассуждения о том, что следует и что можно понимать под выражением «языковая картина мира», можно найти уже у Гумбольдта, Вайсгерберга, Косериу, Уорфа и многих других известных лингвистов мира. Необходимо отметить, что очень часто выражение «языковая картина мира» («Weltbild») является лишь метафорой, служащей для выражения разного смысла.

Как отмечает Л. Н. Венедиктова (2003, 37), «языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру, задает нормы поведения человека в мире и определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира. Роль языка состоит в передаче сообщения и, прежде всего, во внутренней организации того, что подлежит сообщению.» Вместе с Л. Н. Венедиктовой (2003, 37), основными элементами языковой картины мира мы будем считать семантическое поле, представляющее собой иерархическое, структурное единство взаимосвязанных и

1) К определению объема содержания понятия см. Крюкова (2008, 128–135).

взаимозависимых лексических единиц, имеющих в своей структуре общий признак и отражающих сходство обозначаемых явлений.

По мнению А. А. Зализняк (2013, 6), языковая картина мира – это не что иное, как семантическая система некоторого языка, рассматриваемая в типологической перспективе. Это не более чем удобный метаязыковой конструкт, т. е. инструмент, позволяющий описать некоторые типы расхождений в устройстве семантических систем разных языков, а также ряд феноменов в области языковой эволюции, языковых контактов и межкультурной коммуникации. Обще признается, что язык производит концептуализацию действительности, т. е. членение и структурирование фрагментов внеязыкового континуума при помощи системы концептов. Необходимо подчеркнуть, что разные языки производят операцию членения и осмысления мира по-разному. Таким образом, усваивая язык, человек одновременно усваивает и задаваемую им концептуализацию действительности, которую он принимает за реальное устройство мира. А. А. Зализняк (2013, 7) отмечает, что *«зависимость человека от родного языка не следует преувеличивать – однако можно сказать с определенностью, что языковая картина мира, предлагаемая человеку его родным языком, это один из факторов, который, среди прочих, влияет на его индивидуальную картину мира. В зависимости от разных обстоятельств, это влияние может быть большим или меньшим.»*

Определяя картину мира, Ю. Н. Караулов (1976, 245) пишет, что «[...] в литературе под «картиной мира» понимаются два разных аспекта рассмотрения семантики (или лексики, что в данном случае одно и то же): либо общая, интегральная ее картина, совокупность всего языкового содержания, относительно постоянная и медленно эволюционирующая во времени, либо специфические черты семантики данного языка, дифференцирующие его от всех других языков. Вопрос осложняется также тем, что ни интегральный, ни дифференциальный аспекты не получили достаточно ясного определения, во всяком случае, в лингвистической литературе».

Сторонником первого подхода при рассмотрении семантики можно считать О. А. Корнилова, который подчеркивает необходимость исследования языковой картины мира в целом, а не только ее специфических черт. Языковую картину мира он отождествляет с портретом и пишет: *«ЯКМ – это портрет. У каждого человека есть какие-то наиболее выразительные детали внешнего облика: у кого-то очень большой, необычной формы нос, у кого-то очень выразительные глаза или слишком тяжелый подбородок, а у кого-то и вовсе непримечательная внешность. Однако каждый человек неповторим, любое человеческое лицо мы воспринимаем целостно, а не только его «специфические» части, которые не похожи на аналогичные детали портрета других людей. Только целостное изображение лица мы будем считать портретом, но никак не изображение одних только глаз, носа или ушей, сколь бы необычными они ни были. Человек уникален как носитель*

*ВСЕХ своих характеристик и признаков, а не как обладатель лишь тех черт, которые наиболее ярко у него выражены. Если на портрете художник не изобразит, к примеру, уши человека на том основании, что в них нет ничего примечательного, отличающего их от сотен других ушей, то, во-первых, такое произведение искусства мы не будем считать портретом, а во-вторых, это будет неправдой, так как одинаковых ушей нет, равно как и одинаковых кожных узоров на ладони. [...] Вывод один: как в любой портрет нужно включать все детали человеческого лица независимо от их специфичности, так в ЯКМ следует включать все языковое содержание, поскольку не существует «неспецифического» в семантике языка, без чего язык не утратил бы своей целостности и уникальности»* (Корнилов 2003, 93–94).

Как справедливо отмечает О. А. Корнилов (2003, 101), материалом для отыскания и последующего обоснования специфических черт национального мировосприятия и национального образа мышления служит обычно план содержания лексики. Однако анализу можно подвергать и другие аспекты языка, в частности, синтаксические конструкции и морфологические категории. Таким образом, под языковой картиной мира можно понимать весь строй языка или только лексико-семантическую систему языка. Вместе с О. А. Корниловым (2003, 106) мы признаем роль всех разделов языка (лексико-семантической системы, синтаксиса, морфологии) как источников информации о национальном складе мышления и национальном характере и предполагаем, что любой из указанных разделов языка может стать предметом концептуального исследования.

#### 4. Концепт «Погода»

Описывая концепт «Погода», необходимо уточнить, что к данному концепту относится. Лексема «погода» определяется в Словаре русского языка (З т., 1984, 167) как *«состояние атмосферы (ясность, облачность, осадки, температура воздуха, влажность и т. п.) в данном месте, в данное время»*.

В первую очередь мы обратились к «Русскому ассоциативному словарю» и выявили наиболее частотные ассоциативные реакции, полученные на лексему *погода*. Наиболее часто в словаре встречались словосочетания *хорошая погода* и *плохая погода*. В дальнейшем приводим несколько примеров с указанными словосочетаниями, извлеченных из Национального корпуса русского языка.<sup>2</sup>

– В качестве примера профессор привел необходимость взять с собой зонтик, если на улице плохая погода. – Но и летом бывает плохая

2) Так как в данной статье внимание уделяется и ограниченной сочетаемости глаголов с некоторыми существительными, в предложениях нами выделяют глагольное сказуемое и относящееся к нему существительное (или словосочетание).

погода. – В Москве стоит плохая погода – дожди, прохладно. – Уже две недели плохая погода.

– К тому же на улице хорошая погода! – У нас три дня постояла хорошая погода, а теперь опять дождь. – А он пошел только ночью, после того как раз, как часа три постояла хорошая погода. – Однажды я пришла к ней ранним вечером в мае, стояла хорошая погода, и на березе под окном Л. Я. пел соловей. – Еще облегчаю багаж, потому что уж слишком долго стоит хорошая погода и нужно торопиться. – На юге продолжается хорошая погода. – Папа же говорил: если будет хорошая погода, мы пойдем. – Наконец шторм утих, установилась хорошая погода. – В Голицыне стоит хорошая погода, хотя есть ветры.

Кроме того, как можно узнать, опираясь на «Русский ассоциативный словарь»<sup>3</sup>, погода может быть *мерзкой* (т. е. очень плохой), *дождливой*, *прекрасной*, *отличной*, *ясной*, *скверной* (разг., т. е. плохой), *пасмурной* (т. е. с облаками, закрывающими небо), *солнечной*, *теплой*, *ненастной* (т. е. дождливой, пасмурной), *хмурой* (т. е. пасмурной, сумрачной), *холодной*, *жаркой*, *ветреной*, *дрянной* (т. е. плохой, скверной), *дурной* (т. е. неблагоприятной), *мрачной*, *переменчивой*, *неустойчивой*, *переменной*, *мглистой* и т. д. Узкоспециальным можно назвать русское словосочетание *нелетная погода*, обозначающее погоду, неблагоприятную для полетов (*Рейсы отложили из-за нелетной погоды*). В чешском языке специальное обозначение такой погоды не встречается и употребляется нейтральное словосочетание *nepříznivé počasí* (ср. *zrušení letů z důvodu nepříznivého počasí*).

Так как у нас не было возможности воспользоваться чешским ассоциативным словарем (до сих пор он не существует), нам пришлось опираться на собственный опыт и данные корпуса SYN 2010.<sup>4</sup> Можно предположить, что также в чешском языке словосочетания *hezké/pěkné počasí* и *ošklivé/hnusné/špatné počasí* относятся к часто употребляемым. Для иллюстрации приведем несколько примеров из корпуса чешского языка SYN 2010: *Přestože bylo pěkné počasí, lidí nepřišlo mnoho.* – *Když je pěkné počasí a sezóna, bývá tu o víkendech i tisícovka lidí.* – *Za chvíli už skončí pěkné počasí a začnou plískanice.* – *A já myslel, že se pěkné počasí ustálilo.* – *Po dalších šest týdnů pokračovalo pěkné počasí.* – *Jelikož příští den vydrželo pěkné počasí, Marek se odebral se stařešiny kmene na staré pohřebiště.* – *Dnes nám to vyšlo, je i pěkné počasí a všichni jsme spokojeni.* Словосочетание *pěkné počasí* встречается в корпусе также часто:

*Venku se konečně udělalo hezké počasí.* – *Naštěstí bylo poměrně hezké počasí a v cíli dobře vybavený bufet.* – *Přichází do muzea víc lidí, když je hezké počasí nebo když prší?*

Интересно, что наряду с словосочетаниями *hezké/pěkné počasí* и *ošklivé/hnusné počasí* можно в чешском языке употребить и наречия *hezky/pěkně* и *ošklivě/hnusně* (ср. *Celý týden bylo hezky/pěkně. Už dva dny je ošklivé/hnusně*). В отличие от указанных словосочетаний чешское словосочетание *špatné počasí* подобной трансформации не допускает (ср. *Už týden je špatně*). Также в русском языке такая трансформация словосочетаний *хорошая/плохая погода* не допускается. Однако большинство указанных выше словосочетаний со словом *погода* трансформацию в русском языке допускают и в предложениях выступает в роли одного из компонентов категории состояния: *С утра было пасмурно./Od rána bylo zataženo.*, *Было тепло и солнечно./Bylo teplo a slunečno.*, *Он у нас жил до этого неделю, потом я привезла его домой, так как холодно и сыро было./Venku bylo chladno.*, *Летнее утро вобралось в самую силу, но в лесу не было жарко./Venku bylo horko.* Традиционно указанные предложения относят к односоставным безличным предложениям<sup>5</sup>, которые В. И. Казарина (2003, 171) определяет как предложения, грамматическая основа которых представлена одним главным членом – сказуемым, морфологическая природа которого исключает позицию именительного падежа со значением предмета речи, т. е. подлежащего. Среди безличных односоставных предложений можно выделить два типа: а) глагольные и б) именные. К глагольным безличным односоставным предложениям традиционный синтаксис относит предложения, как, например, *Темнеет. Похолодало. Моросит. Смеркается. Вызвездило. Разнепогодилось. Рассветает. Холодает. Светает. Морозит. Потеплело.* Сказуемое в данном случае выражается глагольной формой третьего лица единственного числа глаголов, употребляемых только в указанной форме. К именным безличным предложениям относятся и предложения, предикатив которых представлен словами т. наз. категории состояния, известной в лингвистике как предикативные наречия (ср. приведенные выше примеры, *С утра было пасмурно. Было тепло и солнечно. Было сыро и холодно. В лесу было жарко.*). Как указывает В. И. Казарина (2003, 171), характерным признаком грамматической семантики безличных предложений обычно называются значения стихийности, произвольности или бесконтрольности, что и соответствует рассматриваемому нами концепту «Погода».

Необходимо обратить внимание и на факт, что и в русском, и в чешском языках можно найти лексемы, служащие для обозначения плохой погоды (в общем). Кажется, что в русском языке таких лексем намного больше чем в чешском языке. В чешском языке можно к таким лексемам отнести, например, слова *pečas*

3) см. *Русский ассоциативный словарь*: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>, 3. 9. 2013.

4) см. *Korpus SYN2010: Český národní korpus – SYN2010. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010*, <http://www.korpus.cz>, 3. 9. 2013.

5) История изучения односоставных предложений подробно описывается В. И. Казариной (2007, 133–142).

(*To je ale nečas, co?*), *slota* (*Stejně je tam mokro a slota.*) или метафорическое словосочетание *psí počasí* (*Je tu doslova psí počasí, prší a k tomu ta vlezlá zima.*), которое имеет эквивалент и в русском языке – *собачья погода* (ср. *Кого это принесло в такую собачью погоду?*). В связи с этим следует отметить, что прилагательное «собачий» служит обычно обозначением чего-то плохого, дурного, неприятного (ср. *собачья жизнь, собачья погода / psí život, psí počasí*). В обоих языках употребляется и фразеологизм, характеризующий погоду и содержащий компонент «собака» (*Хороший хозяин в такую погоду собаку из дома/ на улицу не выпустит/выгонит. / Do takového počasí by člověk ani psa nevyhnal.*). Однако русский язык предлагает говорящему на выбор и другие слова, обозначающие плохую погоду: *непогода*, реже – *непогодь*, *непогодица* или *беспогодица* (плохая погода), *ненастье* (дождливая, пасмурная погода), *слякоть* (разг., сырая погода с дождем или мокрым снегом). В дальнейшем приводим несколько примеров из Национального корпуса русского языка<sup>6</sup>:

- *непогода*, реже – *непогодь*, *непогодица*, *беспогодица* (плохая погода)  
*Случается, и в разгар лета налетит непогода с пронизывающим осенним ветром, а порой и снегопадом. – Пока ехали к городу, усиливалась непогода. – В горах сейчас непогода. – Мало того, позволяет не лезть в грязный моторный отсек с ключами, когда разбухнет непогода. – Скотоводы и землепашцы, жившие своим трудом, едва могли прокормить свою семью, да и то только, если не случалась какая-нибудь особенная непогода. – В конце февраля прошла оттепель, но сейчас вновь навалились морозы и непогода. – И от этих звуков было件нятно, что непогода пришла надолго. – Непогода уже отбушевала, дожди сбили листья с деревьев и кустов, скосили траву. – Всю ночь бушевала непогода. – Непогода прошла. – В один из последних дней гастролей во Владивостоке разыгралась непогода. – А как только стихнет непогода, он за вами приедет. – Да, начинается непогода. – Близилась непогода, и официанты поспешно задвигали тяжелые запывившиеся окна. – Ведь целую неделю держится непогода, стоит холод, облачность, буря, пыль.*
- *ненастье* (дождливая, пасмурная погода)  
*Ночью где-то совсем неподалеку отбушевало ненастье. – После метели, сказали они, погода испортится, и начнется уже настоящее ненастье. – Но при этом проявляли известную деликатность и, как только ненастье кончалось, уходили во двор. – Началось ненастье с холодными дождями и длинными заунывными порывами северного ветра. – В та-*

6) см. Национальный корпус русского языка: <http://www.ruscorpora.ru>, 3. 9. 2013.

*кую погоду (а ненастье налетает внезапно) обычно передвигаются по поселку группами. – Ненастье завтра будет, – сказал старик. – Собиралось ненастье, изломы молний сверкали на черно-синем небе с востока. – От ближних урочищ отдавало холодной сыростью; надвигалось осеннее ненастье. – Стояло затяжное ненастье, и в поле все равно делать было нечего. – Всю ночь бушевало ненастье, заливая город дождем. – Общее ненастье окончилось, но частичные дожди продолжались. – Ненастье кончилось, ветер дул сравнительно слабо, часто за тихая.*

– *слякоть* (разг., сырая погода с дождем или мокрым снегом)  
*А в Европе – холод и слякоть. – В этом городе дни и ночи висят туманы, слякоть, холод промозглый – все для гриппа!*

Кроме того, *слякоть* обозначает и жидкую грязь на земле, дороге от дождя или мокрого снега (ср. *Погода стала чуть лучше: под ногами слякоть, зато небо ясное. Было уже темно, на тротуарах слякоть, я шла по мостовой.*).

Если обратить внимание на выше указанные предложения, то можно отметить, что ими часто называется либо состояние погоды (или продолжение этого состояния), либо ее изменение (изменение к лучшему – изменение к худшему, начало – конец). Если говорить об изменении погоды в общем, то обычно употребляются лексические средства, приводимые ниже в таблице 1.

Таблица 1. Лексические средства, выражающие изменение погоды в общем / Table 1. Lexical means of expressing the change of weather in general

Изменение погоды к лучшему	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Погода улучшилась. К вечеру распогодилось. (разг.) Потеплело. Погода стала получше. Стало теплее.</i></li><li>– <i>Počasí se zlepšilo. Kvečeru se počasí vybralo. Oteplilo se.</i></li></ul>
Продолжение предыдущего состояния	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Весь день стояла пасмурная погода. На дворе, как назло, стоит замечательная погода. На улице стояла сырая погода. Стояла мерзкая погода, все промокли до нитки и сильно устали. Стояла теплая сухая погода, дорога, была в хорошем состоянии. На юге продолжается хорошая погода.</i></li><li>– <i>Celý den bylo ošklivé. Už týden je ukrutné horko.</i></li></ul>
Изменение погоды к худшему	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Погода ухудшилась. Погода разненастилась. Похолодало. Погода стала хуже. Стало холодно. К концу недели погода испортится.</i></li><li>– <i>Počasí se zkažilo. Ochladilo se.</i></li></ul>

Кроме того, часто изменение погоды и отдельные фазы ее становления (предбытие, собственно существование, конец бытия) выражаются с помощью глаголов, которые употребляются в переносном значении, и их употребление в обоих языках не всегда совпадает. Глаголы относятся к субъектам избирательно, что отражается в определенного типа сочетаемостях (свободных, ограниченных узким кругом лексем или закрытых). Таким образом, данные глаголы

обладают часто единичной сочетаемостью (ср. *ударили морозы, наступила жара, налетел дождь, висел туман*), которая приводится ниже в таблице 2.

Таблица 2. Сочетаемость глаголов, употребляемых с существительными, обозначающими погодные условия / Table 2. Valency of verbs used with nouns of weather

Начало	<i>В разгар лета <u>налетела непогода</u>. Сейчас вновь <u>навалились морозы</u> и непогода. В один из последних дней гастролей во Владивостоке <u>разыгралась непогода</u>. <u>Наступила жара</u>. <u>Ударили морозы</u>. <u>Налетел дождь</u>. <u>Пошел дождь</u>. <u>Пошел снег</u>. <u>Налетел ураган</u>. Началось <u>ненастье</u> с холодными дождями. <u>Собиралось ненастье</u>. <u>Надвигалось</u> осеннее <u>ненастье</u>. Вдруг <u>подул ветер</u>. А когда начали строить домик, <u>поднялся сильный ветер</u>, был снег.</i>
Продолжение	<i>Всю ночь <u>бушевала непогода</u>. <u>Шел дождь</u>. <u>Идет снег</u>. В этом городе дни и ночи <u>висят туманы</u>. Ведь целую неделю <u>держится непогода</u>, стоит холод. <u>Стояло затаянное ненастье</u>. Всю ночь <u>бушевало ненастье</u>. Частичные <u>дожди продолжались</u>. <u>Дует сильный ветер</u>. Всю ночь <u>бушевала непогода</u>. В Москве <u>стоит плохая погода</u>.</i>
Усиление	<i>Пока ехали к городу, <u>усиливалась непогода</u>.</i>
Конец	<i><u>Непогода прошла</u>. Как только <u> стихнет непогода</u>, он за вами придет. В конце февраля <u>прошла оттепель</u>. <u>Выпал снег</u>. <u>Непогода уже отбушевала</u>. <u>Дождь прошел</u>. <u>Общее ненастье кончилось</u>.</i>

5. Вербализация концепта «Погода» и синтаксический концепт

Как упоминает О. А. Селеменова (2010, 123), синтаксические концепты под разными названиями (типовой смысл, типовое значение предложения, семантическая модель, семантическая структура) уже давно привлекали внимание лингвистов (работы П. Адамца, Н. Д. Арутюновой, А. В. Бондарко, Г. А. Золотовой и др.). В последнее время теория синтаксических концептов разрабатывается представителями Воронежской школы Г. А. Волохиной и З. Д. Поповой. Теория исходит из предположения, что синтаксические построения имеют свою знаковую природу и свои означаемые, т. наз. синтаксические концепты. Согласно теории, «*знаки лексической системы языка (лексемы) и знаки фразеологической ее части (фразеосочетания) представляют образы вещей, понятий, явлений, их совокупностей и множеств. Их денотатами являются сущности, наблюдаемые в объективном мире или воображаемые, но мыслимые в качестве вещей или явлений*» (Волохина и Попова 2003, 4). Г. А. Волохина и З. Д. Попова утверждают (2003, 5), что каждое высказывание содержит в себе позиционную схему, отражающую денотативную ситуацию, о которой идет речь, т. наз. пропозицию, которая состоит из отдельных компонентов смысла – актантов и ситуантов – и отношений между ними. Одновременно и подчеркивают, что в пропозиции нет ни главных, ни второстепенных компонентов. К таким компонентам смысла относят, например, следующие компоненты: деятель, действие, инструмент, объект действия, время, место действия и т. п.). Следует обратить внимание на то, что, сравнивая компоненты, выделяемые теорией синтаксических концептов, и актанты, выделяемые теорией

валентности, можно наблюдать ряд сходств. Необходимо упомянуть, что одна и та же пропозиция может быть в плане выражения передана разными способами: разными лексическими единицами (синонимами) или разными синтаксическими структурами (ср. *утро было дождливым, утро было дождливо, было дождливое утро, утром шел дождь, утром дождило, утром лило как из ведра*), образующими одно семантическое поле.

Разрабатывая теорию синтаксических концептов, Г. А. Волохина и З. Д. Попова в работе «Синтаксические концепты русского простого предложения» (2003) выделяют следующие восемь синтаксических концептов: 1. бытие объекта, 2. бытие признака объекта, 3. инобытие объекта, 4. самостоятельное перемещение агенса, 5. агенс воздействует на объект, 6. речемыслительная деятельность человека, 7. пациенс претерпевает состояние, 8. небытие объекта.

Анализируя приведенные выше предложения, можно отметить, что концепт «Погода» репрезентируется не одной структурной схемой, а совокупностью структурных схем простых предложений, причем история отдельных концептов различна. Поэтому О. А. Селеменова выделяет т. наз. специализированные и неспециализированные структурные схемы. В отличие от специализированных схем неспециализированные схемы формируют периферию синтаксического поля «состояние природы».

К наиболее продуктивным в речевой реализации схемам О. А. Селеменова (2010, 54) относит схему «где есть какое состояние». Предложения, построенные по указанной схеме, можно отнести к бытийным предложениям (ср. Арутюнова и Ширяев 1983). Схема состоит из трех компонентов: предикатива, локативного субъектива (иногда опущенного) и связочного элемента (собственно бытийные глаголы, делексикализованные бытийные глаголы, лексикализованные бытийные глаголы). Вслед за О. А. Селеменовой (2010, 54–55) предикативом мы считаем лексемы, имеющие в своем составе сему «состояние». К таким лексемам относим:

- 1) существительные, называющие состояние атмосферы (*погода, ненастье, слякоть, непогода*);
- 2) существительные, называющие конкретные, разнообразные по своей разрушающей силе и сопровождаемые целым спектром атмосферных осадков природные состояния, являющиеся «разновидностями» «общего» состояния ненастья: *буря* (т. е. ненастье с сильным разрушительным ветром), *вьюга* (снежная буря, т. е. ненастье с сильным разрушительным ветром и снегом), *пурга* (т. е. сильная вьюга), *метель* (то же, что и вьюга), *гроза* (бурное ненастье с дождем, громом и молниями), *шторм* (т. е. сильная буря на море);
- 3) существительные, называющие состояния природы, не имеющие по сравнению со второй группой столь разнообразных комплексных

атмосферных проявлений, но квалифицируемые как отрицательные, вызывающие у человека дискомфорт: *сухмень* (очень сухая погода), *жара* (жаркая погода), *марево* (непрозрачность воздуха), *зной* (сильная жара от нагретого солнцем воздуха), *мороз* (холод), *стужа* (разг. мороз), *мокрядь* (разг., дождливая погода), *мокропогодица* (разг., дождливая погода), *духота* (погода, характеризующаяся высокой температурой воздуха, сухостью и высоким атмосферным давлением), *жар* (жаркая погода), *пекло* (разг., зной), *сушь* (погода с высокой температурой воздуха, высоким атмосферным давлением и отсутствием осадков), *заморозки* (погода с необычной низкой температурой, чаще вечером и ночью, осенью или весной), *утренник* (утренний мороз до восхода солнца, бывающий весной и осенью), *половодье* (стихия, проявление которой – выход из берегов водного потока, вызванный таянием снега, льда или сезонными дождями), *разлив* (то же, что и половодье), *наводнение* (стихия, проявление которой – затопление суши водой, вызванное разливом рек вследствие обильных осадков, прорыва плотин и т.п.), *потоп* (то же, что и наводнение);

4) существительные, называющие состояния природы, квалифицируемые как обыденные, соответствующие норме, сезонные или суточные изменения погоды, не приносящие значительного дискомфорта человеку: *оттепель* (теплая погода с таянием снега), *туман* (непрозрачность воздуха из-за насыщенности водяными парами), *сумерки* (полутьма между заходом солнца и наступлением ночи), *безветрие* (полное отсутствие ветра), *ветер* (движение потока воздуха в горизонтальном направлении), *тепло* (теплая погода), *теплень* (разг., теплая погода), *штиль* (отсутствие ветра и волн на каком-л. водном пространстве), *безмолвие* (полная тишина), *тишина* (отсутствие шума), *затишье* (ослабление, прекращение шума), *потепление* (повышение температуры), *похолодание* (понижение температуры), *прохлада* (погода с невысокой температурой воздуха, насыщенного свежестью);

5) существительные, называющие атмосферные осадки: *дождь* (атмосферные осадки, выпадающие в виде капель или струй воды), *изморось* (атмосферные осадки в виде очень мелкого, морозящего дождя), *иней* (атмосферные осадки, представляющие собой ледяные кристаллы, по форме напоминающие снежинки, оседающие тонким слоем на поверхности охлажденных предметов), *град* (атмосферные осадки, выпадающие в виде капель или струй воды), *изморозь* (похожая на иней снежная рыхлая масса, образующаяся в туманную морозную погоду на ветвях деревьев, проводах и т.п.), *круп* (атмосферные

осадки, представляющие собой снег в виде мелких, шарообразных зерен), *ливень* (атмосферные осадки в виде сильного проливного дождя), *пороша* (атмосферные осадки в виде только что выпавшего и лежащего слоем на поверхности земли снега), *роса* (атмосферные осадки в виде капель влаги, оседающих из влажного воздуха на растениях, почве, предметах при их охлаждении в вечерние или утренние часы), *снег* (атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде белых звездообразных кристалликов или хлопьев), *снегопад* (атмосферные осадки в виде снега, выпадающего на землю в большом количестве);

6) категорию состояния: *сыро, пасмурно, мглисто, дождливо, холодно, тепло, жарко* (ср. *В лесу (стало) жарко. На улице было холодно.*)

Вторым конститутивным компонентом структурной схемы «где есть какое состояние» является локативный субъектив (или локатив), маркированный в большинстве случаев предложно-именными формами (*во дворе, на улице*) или обстоятельными наречиями (*здесь, вдали, недалеко*).

Отношение между субъективом и предикативом, как справедливо отмечает О. А. Селеменова (2010, 56), устанавливает связочный компонент, представленный глаголами бытия. Следует иметь в виду, что к глаголам бытия можно отнести:

- 1) глаголы собственно бытийные (*есть*);
- 2) бытийные глаголы делексикализованные (*стоять, лежать, висеть, сидеть, идти*);
- 3) бытийные глаголы лексикализованные (глаголы состояния с определенным характерным признаком – *Бушевала непогода.*, глаголы положения в пространстве с характерным признаком – *В низине стелется туман. Впереди густой туман клубится.*, глаголы звучания – *Гремит гром.*, ср. Арутюнова и Ширяев 1983, 100–120);
- 4) глаголы, содержащие фазовые семы начала (*Ударил морозы. Пошел дождь. Налетел ливень. Надвигалось ненастье. Ночью ахнул мороз*), продолжения (*Дождь продолжался.*), конца (*Дождь прошел. Выпал снег.*)

Конечно, большинство делексикализованных и лексикализованных глаголов можно заменить чисто бытийным глаголом, как, например, *Над городом висит туман.* – *Над городом туман.* (ср. Арутюнова и Ширяев 1983, 121–122). Предложения, различающиеся только типом бытийного глагола, называют бытийным рядом (*Над рекой туман.* – *Над рекой стоит туман. Над рекой висит туман.* – *Над рекой белеет туман.* – *Над рекой клубится туман.*).

Именно глаголы, которые употребляются с разными названиями климатических условий и стихийных явлений (*непогода, метель, морозы, дождь, снег,*



ветер, ливень) и которые носят различные семантические оттенки (предбытие, собственно появление, собственно существование, конец бытия, внезапность или неожиданность действия, усиление действия, интенсивность) должны привлекать внимание лингвистов, так как довольно часто они обладают единичной сочетаемостью. Если исходить только из родного языка, словарный запас говорящего остается бедным.

Кроме того, часто концепт «Погода» вербализуется с помощью безличных односоставных предложений (глагольных), состоящих из одного главного члена – сказуемого, выраженного формой 3-его лица ед. числа безличных глаголов (ср. *Моросит. Морозит. Светает. Темнеет. Похолодало. Потеплело. Снежит. Дождит.*). Предложения данного типа описывались нами уже выше. Необходимо отметить, что данные предложения имеют свое место и в чешском языке (ср. *Mží. Mrzne. Svítá. Stmívá se. Ochladilo se. Oteplilo se. Sněží. Prší.*). Одной из специфических черт русского языка можно считать глагол *вызвезди́ть* (ср. *К ночи (небо) вызвездило.*), допускающий кроме употребления в односоставном предложении и употребление в двусоставном предложении и не имеющий в чешском языке соответствующего эквивалента. На чешский язык данный глагол надо перевести с помощью описания, как, например, *Na nebi se objevily hvězdy*. Чешские эквиваленты трудно подобрать и к русским односоставным предложениям *Разнепогодилось. Разненастилось. Распогодилось.*, называющим изменение погоды к худшему или к лучшему. В чешском языке необходимо употребить двусоставное предложение (*Počasí se zkazilo. Počasí se vybralo.*).

## 6. Концепт «СНЕГ»

Для более подробного анализа мы выбрали концепт «снег». Причиной послужил тот факт, что снег встречается в климатических условиях и чешского, и русского народа, и, таким образом, принадлежит к концептосфере обоих народов и можно предположить, что он находит свое отражение в обоих языках.

В Словаре русского языка (Евгеньева 1984, 164) снег определяется как «*твердые атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде звездообразных кристалликов или хлопьев, представляющих собой скопление таких кристалликов*» или как «*сплошная масса таких осадков, покрывающая какое-л. пространство*». Мы решили обратить внимание на оба определения, т. е. и на процесс появления снега, и на существование массы таких осадков, которая покрывает пространство.

Анализируя предложения, извлеченные из Национального корпуса русского языка и описывающие концепт «Снег» в русском языке, можно выделить 3 основных фазы:

- 1) появление снега (собственный процесс, в результате которого ложится снег и который далее подразделяется на начало процесса, собственно процесс и завершение процесса),
- 2) собственно существование снега,
- 3) исчезновение снега.

Отдельные фазы вербализуются в русском языке следующим образом:

- а) появление снега (процесс, в результате которого ложится снег)
  - начало процесса: *Снег начался, как всегда, неожиданно. – А потом пошел густой снег. – В понедельник с утра снова повалил снег. (разг.) // Потом стало снежить и наступили сильные ночные морозы.*
  - собственно процесс: *К тому же дорожку замело, и сыпал снег. – Шел снег. – Морозно и ни ветерка, падал легкий пушистый снег. – По воспоминаниям мамы, в тот вечер падал снег и Москва была очень красивой. – Два дня сыпал снег, потом растаял, и полил дождь. – Снег шел несколько дней подряд и завалил дом до самой крыши. – А снег все падал и падал. – Легкий снег медленно кружился, не падая, а поднимаясь вверх. – Снег валит хлопьями. (разг.). – Падает первый мокрый снег, его высвечивают фары. – С утра в день похорон валит густой снег и превратил кладбище в мир снежных статуй. // Второй день снежит и снежит. (разг.)*
  - завершение процесса: *Когда выпал первый снег и завалило весь город, мы пошли лепить во дворе снежную бабу. – В день, когда высыпал снег, вечерние разговоры русских военнопленных были особенно печальны. – 4 апреля, в день рождения Андрея Тарковского, здесь было еще холодно, накануне ночью выпал снег, отчего и Волга стала совсем белой. – Скоро после обеда снег перестал, и я подумал, что пора возвращаться домой. Внезапно снег кончился.*
  - интенсивность процесса: *Снег за окном усиливался.*
- б) собственно существование снега
  - Кое-где еще лежал посиневший снег, но к полудню начало припекать, как летом. – Грязный снег холмами лежал вдоль тротуаров. – Этой весной снег в густых ельниках еще держался и в конце апреля. – Хрустит снег под ногами, свежий, его жуёт, хрумкает морозец. – Было морозно, снег скрипел под ногами, меж сосен мелькали яркие планеты. (восприятие снега органом слуха)
  - На склонах гор сияет снег. (восприятие снега органом зрения)
- в) исчезновение снега
  - С наступлением теплой погоды, как только таял снег, мусор принялся гореть. – Когда сходил снег и распускаются первоцветы,

появляются шмели. – Под ярким солнцем интенсивно растаял мартовский снег. – В апреле месяце, когда исчез снег со двора, первая картинка была разработана. – Нередко пожары начинаются даже раньше, чем сходит снег, и такое чудо природы уже никого не удивляет. – Снег таял на глазах.

Необходимо отметить, что и в русском и в чешском языке употребляется существительное, называющее процесс появления снега – *снегопад* и *sněžení*. В русском языке оно употребляется довольно часто, например: *В 1998 году, на Страстной неделе, внезапно на Москву обрушился страшный снегопад*. – *После многодневных морозов немного отпустило – начался снегопад*. – *Погода портилась: начался снегопад, и видимость становилась все меньше и меньше*. – *За окном снегопад*. – *Снегопад не прекращался и во время игры*. – *Накануне прошел обильный, долгий снегопад, теперь было морозно и ясно*. – *Снегопад уже закончился*.

В отличие от русского языка, в котором рассматриваемый концепт наиболее часто выражается трехкомпонентной структурой, состоящей из предикатива (т. е. существительного *снег*), локативного субъектива или локатива, маркированного предложно-падежной формой (*на склонах гор, вдоль тротуаров*) и в некоторых случаях опущенного, и связочным глаголом бытия или делексистическими глаголами, в чешском языке встречается кроме указанной трехкомпонентной структурной схемы и двухкомпонентная схема (глагольное безличное односоставное предложение). Она состоит из локативного субъектива и предикатива – глагола *sněžit*, содержащего в себе сему «снега», или синонима *chumelit*, отличающегося интенсивностью (ср. *Venku už zase sněží. Už dva dny chumelí.*). Хотя и в русском языке глагол *снежить* встречается, предпочтение в русском языке отдается трехкомпонентной структурной схеме, и глагол *снежить* употребляется преимущественно в разговорной речи.

В чешском языке можно считать обе структурные схемы – и двухкомпонентную (ср. *Venku už zase sněží. Venku už zase chumelí.*), и трехкомпонентную (ср. *Venku už zase padá sníh. Venku už se zase sype sníh. Venku poletuje sníh.*) – равноценными.

В чешском языке вербализация концепта «Снег» осуществляется с помощью следующих языковых средств:

- а) появление снега (процесс, в результате которого ложится снег)
  - начало процесса: *Večer se rozpadal sníh. // Kvečeru začalo sněžit.*
  - собственно процесс: *Foukal prudký severní vítr a venku drobně padal sníh. – Ve vzduchu poletoval sníh. – Ze šedé oblohy se snášel sníh. // Sněžilo celou noc. – Nepřestávalo sněžit. – Venku chumelilo ostošest.*

- завершение процесса: *V únoru napadl sníh. – Větrná bouře ještě zuřila, ale sníh přestal padat. // V tu chvíli přestalo sněžit.*
- интенсивность процесса: *Chumelilo čím dál víc. – Sněžilo čím dál víc.*

б) собственно существование снега

- *Ve stínu se tam i teď ještě drží sníh. – Na chodnících ležel mokrý sníh.*
- *Když odcházel, sníh mu křupal pod nohama. – Byla už tma, měsíc svítil a pod botama nám vrzal sníh.* (восприятие снега органом слуха)
- *Venku se třpytil sníh.* (восприятие снега органом зрения)

в) исчезновение снега

- *Byla sice ještě zima, ale sníh už tál. – Za pár dní všechno sníh roztál.*

И в русском, и в чешском языках можно найти фразеологизмы, содержащие сему «снег». В русском языке встречается сема «снег» в фразеологизмах «(свалиться) как снег на голову», «(свалиться) как снег с неба» (т. е. появиться неожиданно, внезапно, ср. *Dívka, která spadla z nebe*) или «нужен как прошлогодний снег» (т. е. совсем не нужен, ср. *je mu to platné jak mrtvému zimník*). В чешском языке – в фразеологизме *Ach, kdeže loňské sněhy jsou!*, указывающем на временность или непостоянность явления, которые воспринимаются говорящим с ностальгией или печалью (ср. *Это в прошлом.*)

Кроме того, и в русском, и чешском языках (выпавший) снег является символом чистоты (ср. *Růže byly bílé jako padlý sníh.*)

## 7. Образ погоды в фразеологизмах

Образ погоды встречается и в некоторых русских фразеологизмах. Для иллюстрации приведем несколько примеров:

- *(сидеть и) ждать у моря погоды* (т. е. напрасно на что-л. рассчитывать),
- *делать погоду* (иметь решающее значение для чего-л.),
- *после дождика/дождичка в четверг* (т. е. неизвестно когда),
- *золотой дождь* (большие денежные суммы),
- *бросать/бросить/кидать слова на ветер* (говорить впустую, необдуманно или безответственно),
- *бросать/бросить/пускать/пустить на ветер/по ветру* (бесцельно тратить, транжирить),
- *каким ветром занесло* (выражает удивление говорящего, причиной которого стали неожиданное появление с лицом или группой лиц в каком-либо месте),
- *знать, откуда (куда) ветер дует* (иметь чутье на изменение обстановки и быстро приспосабливаться к ним)

Как отмечает В. Н. Телия (2010, 634), значение фразеологизма *(сидеть и) ждать у моря погоды* происходит, вероятно, от практики мореплавания: при

непогоде суда не отправлялись в плавание. Первоначально выражения *У моря сиди да погоды жди* и *Сиди у моря да жди погоды* означали терпеливое ожидание благоприятного для какого-л. дела времени. В образе фразеологизма отражено также древнейшее представление о тесной связи дела со временем. Смысл фразеологизма противоречит культурной установке, призывающей к активности и предприимчивости при выполнении какого-л. дела. Образ сидящего человека, напротив, символизирует в русской культуре бездействие, а также безделье. В чешском языке подобный фразеологизм не встречается. Может быть, это и связано с тем, что на территории, на которой чешский народ проживает и проживал, мореплавание не играет никакой роли, так как у чешского народа нет прямого выхода к морю.

Согласно А. К. Бириху (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 454), фразеологический оборот *не делать погоды*, т. е. не иметь никакого значения для чего-л., является неточной калькой с фр. *faire le pluie et le beau temps* «делать дождь и хорошую погоду». Авторы объясняют, что при французском королевском дворе были астрологи, которые, как предполагалось, могли не только предсказывать погоду, но и влиять на нее.

Фразеологизм *после дождика в четверг* восходит к древнейшим представлениям, связанным с культом славянского бога Перуна – бога грома и молнии, который понимался не просто как главный из богов, но как бог по преимуществу, в принципе способный заменить других богов, и которому был посвящен четверг. Как отмечает А. К. Бирих (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 162), Перуну возносили моления о дожде во время засухи, причем считалось, что особенно охотно он исполняет их в свой день в четверг. Так как такие мольбы не раз оставались тщетными, то в народе стали говорить: исполнится после дождика в четверг, т. е. «никогда». Также в чешском языке встречается фразеологизм с тем же значением, т. е. неизвестно когда, никогда – чешский фразеологизм *až naprší a uschne*. Хотя и русский, и чешский народы относятся к славянским народам, образ славянского бога Перуна и его дня – четверга – в чешском языке не встречается.

Фразеологизм *золотой дождь* связан, как указывает А. К. Бирих (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 162), с древнегреческим мифом о Зевсе. Пленившись красотой Данаи, дочери аргосского царя Акрисия, Зевс проник к ней в виде золотого дождя и оплодотворил ее. Даная, осыпаемая дождем золотых монет, изображена на картинах многих художников: Тициана, Ван Дейка, Корреджи, Рембрандта и др. Авторы считают выражение калькой с немецкого *Goldregen*.

Фразеологизм *бросать слова на ветер* происходит, как отмечает В. Н. Телия (2010, 59), от оборота *говорить на ветер*, упоминаемого у греческих авторов Феогида и Гомера. Образ фразеологизма восходит к предметной области культуры, где словам метафорических приписываются свойства твердых предметов, которые можно бросить. Одновременно компонент фразеологизма *ветер*

соотносится с древнейшими мифологическими и анимистическими представлениями, согласно которым одушевляются и олицетворяются неживые предметы, в данном случае ветер, который наделен способностью бесследно уносить пустые слова (ср. Телия 2010, 59). Также в чешском языке встречается подобный фразеологизм – *mluvit do větru*.

У фразеологизма *бросать/пускать на ветер/по ветру* другое значение, а именно безрассудно и впустую расходовать деньги, состояние или имущество. В. Н. Телия (2010, 60) отмечает, что ветер, обладающий многозначной символикой, связывается и с представлением о чем-то ненадежном, непостоянном, неожиданном и непредсказуемо изменчивом. А. К. Бирих (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 78) отмечает, что выражение *бросать (деньги) на ветер* возникло гораздо позднее, чем оборот *пускать слова на ветер*, который был основой его образования. По авторам, история оборота связана со знахарскими заговорами, о чем свидетельствует документ, найденный в судебных делах XVII в. этнографом Е. Е. Елеонской, которая изучала историю колдовства на Руси. Такой заговор был широко известен, с его помощью можно было привораживать, насылая на человека порчу, приносить разный вред. Такой заговор достигал свою жертву издали, и поэтому суеверные люди, принимая в XVI–XVII вв. присягу, даже клялись «ведовством по ветру никакого лиха не посылать и следу не вынимать», ибо наговором и по ветру – и по следу – вынутому из отпечатка ступни человека слепку – легко напустить порчу. В чешском языке, по нашему мнению, подобный фразеологизм, содержащий образ ветра, не встречается. Его роль берет на себя окно в фразеологизме *vyhazovat peníze oknem*.

Также фразеологизм *каким ветром занесло* связан с парусным мореплаванием, как указывает А. К. Бирих (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 79), предполагающий кальку с французского *Quel bon vent vous amene?*, хотя, как он утверждает, и по русским народным поверьям случайный гость также приносится ветром.

С ветром связан еще и фразеологизм *знать, откуда (куда) ветер дует*. Бирих (Бирих, Мокиенко и Степанова 1998, 79) связывает происхождение оборота с его фразеологическим синонимом *держат нос по ветру*, прототипом которого было обозначение одного из маневров корабля, именно, разворачивание его носа по ветру, в речи моряков (ср. *ví, odkud vítr fouká*).

## 8. Заключение

В заключение можно отметить, что образ погоды занимает важное место в концептосфере обоих народов – и русского, и чешского. Основываясь на проведенном нами анализе, для вербализации концепта употребляются в русском и чешском языках разные средства (лексические, синтаксические), частично совпадающие, частично отличающиеся друг от друга. В связи с синтаксическими

структурами, употребляемыми для вербализации исследуемого нами концепта, необходимо подчеркнуть особую сочетаемость глаголов с существительными, называющими атмосферные явления. Конечно, важную роль играет погода и в фразеологических оборотах обоих исследуемых нами языков.

#### Использованные источники

##### Литература

АРУТЮНОВА, Нина Давидовна и ШИРЯЕВ, Евгений Николаевич (1983): *Русское предложение*. Бытийный тип. М.: Русский язык.

БАБЕНКО, Людмила Григорьевна (2009): *Большой толковый словарь русских существительных*. М.: АСТ-Пресс Книга.

БИРИХ, Александр Карлович, МОКИЕНКО, Валерий Михайлович и СТЕПАНОВА, Людмила Ивановна (1998): *Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник*. СПб.: Фолио-Пресс.

ВЕНЕДИКТОВА, Людмила Николаевна (2003): К вопросу о содержании понятия «концепт». In: Пименова, М. В. (отв. ред): *Мир человека и мир языка*. Кемерово: Комплекс «Графика», с. 36–45.

ВОЛОХИНА, Галина Андреевна и ПОПОВА, Зинаида Даниловна (2003): *Синтаксические концепты русского простого предложения*. Воронеж: ИСТОКИ.

ЕВГЕНЬЕВА, Анастасия Петровна (1984): *Словарь русского языка: В 4-х томах*. М.: Русский язык.

ЗАЛИЗНЯК, Анна А. (2013): Русская семантика в типологической перспективе. К вопросу о термине «языковая картина мира». *Russian Linguistics*, 37, с. 5–20.

КАЗАРИНА, Валентина Ивановна (2007): *Современный русский синтаксис. Структурная организация простого предложения*. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина.

КАРАУЛОВ, Юрий Николаевич (1976): *Общая и русская идеография*. М.: Наука.

КОРНИЛОВ, Олег Александрович (2003): *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. М.: ЧеРо.

КРЮКОВА, Галина Алексеевна (2008): Концепт. Определение объема содержания понятия. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 59, с. 128–135.

СЕЛЕМЕНЕВА, Ольга Александровна (2010): О формировании синтаксического концепта «состояние природы» в национальной концептосфере. *Вестник Челябинского государственного университета*. № 32 (213). Филология. Искусствоведение. Вып. 48, с. 123–127.

СТЕПАНОВ, Юрий Сергеевич (1997): *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. М.: Школа «Языки русской культуры».

ТЕЛИЯ, Вероника Николаевна (2010): *Большой фразеологический словарь русского языка*. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.

ČERMÁK, František a KŘEN, Michal (2004): *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Lidové nakladatelství.

STĚPANOVA, Ludmila (2007): *Rusko-český frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.

#### Электронные источники

Korpus SYN2010: *Český národní korpus – SYN2010*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010, <http://www.korpus.cz>, 3. 9. 2013.

Русский ассоциативный словарь: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>, 3. 9. 2013.

Национальный корпус русского языка: <http://www.ruscorpora.ru>, 3. 9. 2013.

#### Resumé

Studie je věnována jazykovému vyjádření konceptu „Počasí“ v ruském a českém jazyce, představení jednotlivých jazykových prostředků (lexikálních i syntaktických) sloužících pro vyjádření tohoto konceptu a jejich následnému srovnání. Podrobná analýza byla provedena u dílčího konceptu, a sice u konceptu „Sníh“. Při výzkumu byly používány výkladové, překladové a frazeologické slovníky a elektronické korpusy ruského a českého jazyka.

V úvodu studie je zmíněna problematika jazykového obrazu světa („Weltbild“, jazyková картина мира) a představeny vybrané způsoby chápání tohoto pojmu. Klíčovou roli sehrává pojem konceptu, který je námi chápán jako představa o části světa, která má složitou strukturu, je vyjádřena různými příznaky a realizována různými jazykovými prostředky.

Následující část studie je věnována konceptu počasí obecně a představuje lexikální prostředky (jednotlivé lexémy i ustálená sousloví), sloužící pro označení počasí a klimatických podmínek (hezké počasí, psí počasí, ošklivé počasí/хорошая погода, собачья погода, плохая погода). V souvislosti s tím jsou zkoumány i syntaktické prostředky, užitě ve větách (věty jednočlenné, věty dvojčlenné). Pozornost je věnována rovněž spojitelnosti substantiv se slovesy. Bylo zjištěno, že proces lze rozdělit na dílčí fáze – začátek, trvání, konec, které jsou vyjadřovány různými slovesy (slovesem být, plnovýznamovými slovesy, delexikalizovanými slovesy). Je nutné zdůraznit, že slovesa užívaná pro vyjádření konceptu počasí se často vyznačují specifickou spojitelností a ve srovnávaných jazycích nelze použít slovníkový ekvivalent daného slovesa (srov. Už dva týdny jsou mrazy. – Уже две недели стоят морозы., Nad řekou je mlha. – Над рекой висит туман. Kolem půlnoci přišel liják. – К полуночи налетел ливень). Schopnost užití odpovídajícího slovesa ve spojení s odpovídajícím substantivem svědčí o úrovni jazykových znalostí daného mluvčího.

Třetí část studie je věnována jazykovému vyjádření konceptu „Sníh“ a jednotlivým fázím procesu pokrývání země krystalky sněhu seskupenými do vloček (začátek procesu, průběh procesu, ukončení procesu). Kromě samotného procesu jsme se zabývali i samotnou existencí sněhové pokrývky (existence, zánik).

Poslední část studie se zabývá ruskými frazeologismy, které odrážejí obraz přírody (бросать слова на ветер – mluvit do větru a další), a přináší jejich české ekvivalenty.

**Dagmar Koláříková**

## ***O věčném boji Francouzů za čistotu francouzštiny***

### **Abstract**

*This study describes the efforts of the French to prevent anglicisation of French. After a brief historical excursus mapping the efforts of various organizations and individuals to protect French against foreign influences (historically Latin, then English), special attention is paid to the current situation. The study also aims to answer the question whether, in the early 21st century, France continues imposing penalties for the use of non-French expressions (e.g. in advertising and public speeches), and coining new French words to replace their English equivalents which have penetrated into French.*

*Key words: anglicisms, defence, French language, neologisms, purity*

### **1. Úvod**

Francouzi jsou pověstní svým mimořádným zájmem o mateřský jazyk a snahou o jeho čistotu. O jazykových problémech se v zemi vášnivě diskutuje. V posledních letech rozvířily hladinu veřejného zájmu především otázky reformy pravopisu či výuky francouzštiny jako mateřského jazyka. Cílem této studie je ale zjistit, zda i v 21. století zůstává ústředním tématem lingvistických debat otázka potlačení všeobecné dominance angličtiny, resp. američtiny, která se dostala do popředí zájmu mnoha institucí, organizací i široké veřejnosti především ve 2. polovině minulého století.

Již při mapování francouzského knižního trhu je na první pohled patrné, že se k otázce „invaze“ anglických slov do francouzštiny, na kterou upozornil v roce 1961 článek Jacquese Audibertiho *Petits ennuis* a jež se pak dostala do popředí zájmu zejména díky publikaci René Etiemblea z roku 1964 *Parlez-vous franglais?*, autoři vyslovují dodnes. Svědčí o tom celá řada děl, například první slovník franglicko-francouzský *Évitez le franglais, parlez français* (2004), jehož autorem je Yves Laroche-Claire, *On ne parle pas franglais: La langue française face à l'anglais* (2008), v němž Paul Bogaards analyzuje vliv angličtiny na francouzštinu a snaží se ukázat, že francouzský jazyk není angličtinou ohrožen, *Dico du franglais* (2009), slovník, ve kterém Jean-Bernard Piat vysvětluje 400 anglicismů a uvádí jejich francouzské ekvivalenty.

Rovněž francouzská média věnují velkou pozornost nadměrnému pronikání anglicismů do francouzštiny. Jako příklad můžeme uvést článek s názvem *Arras, ville française ou bilingue?*, který byl zveřejněn 10. srpna 2009 regionálním deníkem *La Voix du Nord*. Autoři Lancial a Besson v něm uvádějí, že při procházce městem měli pocit, jako by se ocitli v Anglii, a dokládají to výčtem anglických slov, se kterými se setkali: *Dock Games, IKKS Women, Anonym Hair, Class VIP, One Step, Guest, Bamboo, Scottage, The PhoneHouse* apod. Na mysli jim při tom vytanula slova filozofa Michela Serrese, která pronesl v prosinci 1992 v rozhovoru pro *Le Nouveau Quotidien*: „Vědci, publicisté, novináři mluví nyní anglicky. Na pařížských zdech vidíme mnohem více anglických slov, než bylo vidět těch německých v době okupace. Všichni lidé, kteří mají v této zemi nějakou zodpovědnost, už nemluví naším mateřským jazykem. Proto nazývám francouzštinu „jazykem chudých“. A tříbím ji se stejnou péčí, jakou obvykle věnuji svým myšlenkám o chudých.“<sup>1</sup>

Jestliže jsme prostřednictvím autorů tohoto článku zmínili Michela Serrese, můžeme připomenout i jeho další vyjádření k dané problematice. 26. prosince 1993 v deníku *L'Est Républicain* vyzývá „chudé k revoltě proti těm, kteří je nutí, aby ničemu nerozuměli.“<sup>2</sup> K přejímání anglicismů se také vyslovuje ve dvou relacích pořadu „*Le sens de l'info*“ Michela Polacca, který je vysílán v radiu *France Info* každou neděli a v němž Michel Serres a Michel Polacco diskutují na aktuální téma uplynulého týdne. V první z nich, která se uskutečnila 20. března 2005 na téma „francouzský jazyk“, nazývá ty, jež umísťují anglické názvy do pařížských ulic, kolaboranty. V relaci z 18. září 2011, v níž se diskutovalo o Asterixovi, pak přirovnává Římany k současným viníkům této anglomanie slovy: „Vnu-

*tili nám svůj jazyk stejně tak, jako nám dnes vítězové a kolaboranti ekonomické války vnu-  
cují angličtinu.*“<sup>3</sup>

Nejde ale jen o pařížské zdi či ulice v Arrasu. Všude ve francouzských školách, obchodech, hypermarketech a na různých veřejných prostranstvích jsou slogany v angličtině. Program vysílaný ve francouzské televizi v devět hodin večer se nazývá „le prime time“, francouzský prezident organizuje 14. července „une garden party“, v kině jsou Francouzi svědky „des remake“, v oblasti hudby vycházejí „des best of“, v televizi jsou vysílány „des spin off“, France Telecom (z jehož názvu zmizely ostré přízvuky) zavedl program „It's time to move“, francouzské železnice SNCF prodávají „TGV night“, „TGV family“ a nově také „TGV Ouigo“, nabízející od 2. dubna 2013 levné cestování (samozřejmě slovy low cost). Inspirace anglickým výrazem „we go“ je zde patrná, zdá se tedy, jako by SNCF zapomněla na Toubonův zákon, který nařizuje, že „státní podniky nesmějí používat výrobní či obchodní značky, jejichž název je vytvořen z cizojazyčného výrazu nebo termínu, existuje-li francouzský výraz nebo termín stejného významu.“<sup>4</sup>

Také televizní stanice vysílají stále častěji americké reklamy v původním znění s francouzskými titulky. V kinech se objevují filmy, jejichž názvy jsou v angličtině, přestože se jedná o francouzské filmy. Například v letech 2009–2010 natočili Olias Barco *Kill Me Please*, Emma Lucini *Sweet Valentine*, Antony Cordier *Happy Few*, Gaspar Noé *Enter the Void*, Georges Ruquet *Blind test*. Anglické názvy mají i knihy francouzských autorů, např. Philippe Delerm nazval své dílo z roku 1999 *Mister Mouse ou La métaphysique du terrier*, Stéphane Denis vydal v roce 1998 *Poeple* a v roce 2001 *Sisters* (za toto dílo získal *Le Prix Interallié*, jež patří ve Francii k nejprestižnějším literárním oceněním).

A mnohé francouzské společnosti si volí angličtinu jako hlavní jazyk úředních dokumentů. Příkladem může být společnost Renault, jejíž tehdejší výkonný ředitel Louis Schweitzer podepsal v roce 1999 dohodu o spojení s Nissanem a nařídil, aby veškeré zápisy z porad vedení byly psány anglicky, za což si v témže roce vysloužil *Le prix de la car-pette anglaise* (ocenění pro přisluhovače anglického jazyka),<sup>5</sup> které je každoročně udělováno tomu, kdo výrazně podporuje dominanci angličtiny ve Francii a v evropských

3) *Francophonie Avenir: Michel Serres, Astérix, les Romains et l'anglais*, [http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_HM\\_Michel\\_Serres,\\_Asterix,\\_les\\_Romains\\_et\\_l-anglais.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_HM_Michel_Serres,_Asterix,_les_Romains_et_l-anglais.htm), 27. 6. 2013.

4) Zákon č. 94-665 ze 4. srpna 1994 o užívání francouzského jazyka, [http://www.legi-france.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000349929&dateTexte=&cate-gorieLien=id](http://www.legi-france.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000349929&dateTexte=&categorieLien=id), 27. 6. 2013.

5) Ve Francii jsou rozdávány i ceny opačného charakteru, například od roku 1992 uděluje asociace *La Défense de la langue française* každoročně cenu *Le prix Richelieu*, kterou získává novinář, jenž vhodným používáním mateřského jazyka prokazuje, že mu osud francouzštiny není lhostejný.

1) Lancial a Besson: *Arras, ville française ou bilingue?*, [http://www.lavoixdunord.fr/Locales/Arras/actualite/Secteur\\_Arras/2009/08/10/article\\_arras-ville-francaise-ou-bilingue.shtml](http://www.lavoixdunord.fr/Locales/Arras/actualite/Secteur_Arras/2009/08/10/article_arras-ville-francaise-ou-bilingue.shtml), 25. 6. 2013.

2) *Francophonie Avenir: Michel Serres, Astérix, les Romains et l'anglais*, [http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_HM\\_Michel\\_Serres,\\_Asterix,\\_les\\_Romains\\_et\\_l-anglais.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_HM_Michel_Serres,_Asterix,_les_Romains_et_l-anglais.htm), 27. 6. 2013.

institucích na úkor francouzského jazyka. Již o dva roky později ale upouští od této strategie, neboť uznává, že angličtina byla ve vzájemné komunikaci spíš hendikepem než pomocníkem.<sup>6</sup>

To vše se děje i přesto, že francouzská vláda, různé instituce i samotní lingvisté věnují po celá staletí velkou péči mateřskému jazyku. To vše se děje i přesto, že francouzština byla dříve diplomatickým jazykem a že v ní byly napsány texty, které určitým způsobem ovlivnily dějiny Francie, ale i celého lidstva.<sup>7</sup>

## 2. Stručný pohled do historie

Důležitým mezníkem ve vývoji francouzského jazyka bylo 16. Století, neboť roku 1539 vydal František I. nařízení *L'Ordonnance de Villers-Cotterêts*, podle něhož přestala být latina oficiálním jazykem právnických a administrativních textů. Ty měly být podle tohoto nařízení psány v jazyce srozumitelném všem.<sup>8</sup>

Již o pár let později se objevují první snahy o obranu francouzštiny. Na tehdejší relatinizaci umělecké tvorby reagovali představitelé básnické skupiny *La Pléiade* v roce 1549 vydáním díla *La Défense et illustration de la langue française*. Vyslovili zde názor, že se francouzština hodí k psaní poezie, ale že je třeba ji kultivovat. Nebrojili tedy ani tak proti latině jako za to, aby byla poezie a literární díla psána v „dobré“ francouzštině. Doporučovali využívat tzv. *interní výpůjčky* (zapomenutá slova z básní a románů), vystupovali však proti výpůjčkám z cizích jazyků. Snahu o čistotu francouzského jazyka vyjádřil Joachim du Bellay slovy: „*Používej slova čistě francouzská*.“<sup>9</sup>

Ani vydané nařízení *L'Ordonnance de Villers-Cotterêts*, ani *Obrana a oslava francouzského jazyka* však zcela nepotlačily používání latiny (jak už bylo řečeno, ani to nebylo jejich cílem), ta zůstává ve Francii důležitým vědeckým jazykem až do 20. století. V této době však také vznikají první francouzské gramatiky a objevují se snahy sjednotit úzus, které vyústí v poslání a činnost Francouzské akademie, kterou založil v roce 1635 kardinál Richelieu.

Následující století klasicismu bylo tedy v oblasti jazyka charakterizováno dvěma tendencemi. Na jedné straně to byly snahy *Francouzské akademie* o sjednocení mnoha variant francouzštiny na základě tzv. *Bel usage*, o vytvoření normy a o kodifikaci fran-

couzského spisovného jazyka a pravidel pravopisu, která by byla pro uživatele francouzského jazyka závazná. Reaguje tak na rozbujele lexikum z období renesance. Na druhé straně to byl vznik literárního proudu „*la Préciosité*“, jehož stoupenci se snažili, mnohdy až přehnaně, ilustrovat „*le bel usage*“. Vytvářeli různé metafory, perifráze i neologismy. Scházeli v literárních salónech, za historicky první se obecně považuje salón markýzy de Rambouillet.<sup>10</sup>

V souvislosti s jazykovým purismem<sup>11</sup> jsme zmínili Francouzskou akademii. Skutečným zakladatelem jazykového purismu ve Francii byl však François de Malherbe, který se snažil vymýtit ze spisovného jazyka archaismy, cizí slova i slova dialektická. Vystupoval také proti přílišnému novotaření básníků Plejády<sup>12</sup>, a usiloval o to, aby se stal spisovný jazyk všeobecně srozumitelným. Nebyla to tedy Francouzská akademie, která dala vznik jazykovému purismu, ale snahy o jazykovou normu ve Francii si vyžádaly, aby péče o jazyk nabyla oficiálního rázu, a proto byla založena Francouzská akademie, jejímž úkolem je od samotného počátku bdít nad čistotou spisovného jazyka.<sup>13</sup>

K největším reformátorům francouzského jazyka patřil ale v 17. století Claude Favre de Vaugelas. Ve svém díle *Remarques sur la langue française* z roku 1647 si všímá chyb, jichž se lidé v jazyce dopouštějí. Jako zdroj jazykových pravidel stanovil tzv. *le bon usage* (dobrý úzus), který se stal krédem Francouzské akademie. Velmi důležitou roli v té době sehrála i gramatika Arnaulda a Lancelota z roku 1660, známá pod zkráceným názvem „*Grammaire de Port-Royal*.“<sup>14</sup>

Velmi mnoho anglicismů se ve francouzském jazyce objevilo v 18. století. Puristé začínají bít na poplach a hovoří o anglomanii. Bojovníkem za dokonalý jazyk a za neměnnost spisovného úzu byl v té době především Voltaire. V úvodu ke své hře *Oedipe* napsal: „*Jasnost a elegance jsou podstatou francouzského jazyka*.“ Je si ale zároveň vědom toho, že doba si žádá pojmenování nových skutečností, a proto připouští, že neologismy jsou nutné, ale jejich tvoření nesmí odporovat zásadám libozvučnosti. V této době pronikají do francouzského jazyka především anglické výrazy, které se ještě většinou přizpůsobují pravopisem i výslovností slovům francouzským, např. *bol* (bowl), *boulingrin* (bowlinggreen), *châle* (shawl), *contredanse* (country-dance), *partenaire* (partner) apod.<sup>15</sup>

6) Copé 2011.

7) Jako příklad lze uvést *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* z 26. srpna 1789, jež výrazně ovlivnila pojetí evropského nahlížení na tato práva, případně *La Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* z roku 1791, kterou Olympe de Gouges reagovala na „obecnou“, ve skutečnosti však mužskou deklaraci práv.

8) Je třeba ale zdůraznit, že nešlo o „potlačení“ latiny, nýbrž o uzákonění v praxi již trvajícího stavu. Latina samozřejmě i nadále zůstávala jazykem církve, vědy a univerzit.

9) Pruvost a Sablayrolles 2003, 45.

10) Pruvost a Sablayrolles 2003, 47.

11) Jak už bylo řečeno, nešlo o purismus v pravém slova smyslu, ale o snahu vytvořit spisovné lexikum a potlačit regionalismy.

12) Programem Plejády bylo prokázat pomocí všech jazykových prostředků, že má francouzština stejné vyjadřovací možnosti jako latina.

13) Nadeau a Barlow 2011, 80–83.

14) Nadeau a Barlow 2011, 84–107.

15) Buben 1936, 171–182.

Zároveň se ale do francouzštiny dostávají z angličtiny slova, která byla francouzského původu a do jazyka se vrací s novým významem (*challenge, toast, ticket*). Projevuje se i vliv britského parlamentarismu a francouzštiny přejímá slova *officiel, législation, club, vote, pétition, majorité* aj.<sup>16</sup>

Na tuto situaci reagoval v roce 1757 Louis Charles Fougeret de Montbron dílem *Le préservatif contre l'anglomanie*. V červenci 1794 byl také vydán druhý jazykový zákon *Loi du 2 thermidor an II*, který byl výsledkem dvouleté mise abbé Grégoira, pověřeného Konventem, aby zmapoval situaci francouzštiny na celém území Francie. Jeho *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* odhalil velké rozdíly v úzu mezi jednotlivými regiony a také to, že většina Francouzů – venkovanů, nerozumí spisovné francouzštině. Poukázal na nutnost výuky, venkovských škol a vzdělávání učitelů, zakládání učitelských ústavů apod. Zákon tedy nepožadoval „čistotu francouzštiny“, ale měl prosazovat francouzštinu jako jediný administrativní jazyk na celém území Francie. V podstatě vyjadřoval politický zájem, aby všichni Francouzi rozuměli revolučním textům a projevům. 2. září 1794 byl ale zrušen. Bogaards cituje v této souvislosti Hagège, který zrušení zákona zdůvodňuje tím, že nebylo dost úředníků, kteří by na patřičné úrovni ovládali francouzský jazyk, a ani profesorů, kteří by mohli francouzský jazyk vyučovat.<sup>17</sup>

Také v 19. století pronikalo do francouzštiny stále více anglických slov, např. *record, square, tunnel, touriste* aj. A tato tendence se udržela až do 20. století, kdy vznikla řada děl, zabývajících se problematikou vztahu mezi angličtinou a francouzštinou. Jmenovat můžeme například knihu Koesslera *Les Faux amis des vocabulaires anglais et américain*, v níž autor analyzuje problematiku vzájemných vlivů v oblasti slovní zásoby, dále pak zejména *Stylistique comparée du français et de l'anglais* kanadských autorů Vinaye a Darbelneta, jejichž translatická metoda vychází z lingvistického srovnávání jazyků.

V roce 1955 se na stránkách deníku *Quotidien de Buenos Aires* objevuje poprvé výraz „*franglais*“,<sup>18</sup> vytvořený novinářem André Rigaudem podle „*frangno*“ (francais+espagnol), jehož všeobecnému rozšíření napomohlo vydání již zmíněné publikace Etiembla *Parlez-vous franglais?*<sup>19</sup> Za zmínku ale stojí i článek Alfréda Sauvyho *Destruction et rénovation de la langue française*, který vyšel v březnu 1963 v *La Revue de Paris*. Autor článku si v něm stěžuje na „*servilité linguistique*“ (jazykovou podlézavost) a neschopnost Francouzů tvořit nová slova.<sup>20</sup>

Od 50. let se začíná formovat hnutí proti nadměrnému užívání anglických výrazů ve francouzštině. Je přijata celá řada opatření, jejichž cílem je nejen vytvářet neologismy, které mají nahradit prosazující se anglicismy, ale i rozvíjet a šířit francouzštinu jako mezinárodní jazyk.<sup>21</sup>

V dubnu 1954 byl vytvořen *Le Comité d'étude des termes techniques français* s cílem vyplnit mezery francouzštiny v odborném názvosloví a zároveň bojovat proti invazi cizích slov do francouzského jazyka. Komise vytvořila celou řadu termínů, které se dnes ve francouzštině běžně užívají, např. *conteneur, crédit-bail, cinescope, gazole, ingénierie*. V roce 1972 vydala souhrn svých poznatků v díle *Termes techniques français – essai d'orientation de la terminologie*. Přestože v témže roce dochází k vytvoření terminologických komisí při jednotlivých ministerstvech, komise i nadále pokračuje ve své činnosti a navrhuje vlastní terminologii.<sup>22</sup>

31. prosince 1975 přijala francouzská vláda v čele s prezidentem Valérym Giscardem d'Estaingem zákon *la loi Bas-Lauriol*. V devíti člancích bylo stanoveno, že v oficiálních dokumentech, v reklamě a ve veřejné správě je užívání cizích slov, pro které existují francouzské ekvivalenty, zakázáno a bude trestáno jako pokus o podvod. Zákon byl publikován 4. ledna 1976 a tímto dnem vstoupila většina jeho článků v platnost. Pouze ustanovení týkající se vžitých názvů firem či výrobků začala platit až rok po vydání zákona, aby mohly být požadované změny provedeny. Od roku 1539, kdy František I. vydal již zmíněné nařízení *L'Ordonnance de Villers-Cotterêts*, to bylo ve Francii poprvé, kdy hlava státu významným způsobem zasáhla do otázek jazykové kultury.<sup>23</sup>

Vydáním tohoto zákona byla posílena role již zmíněných komisí pro terminologii na jednotlivých ministerstvech, neboť měly rozhodovat, která cizí slova budou nahrazena francouzskými ekvivalenty. I když se oficiálně hovořilo o cizích slovech, bylo jasné, že se jedná o opatření namířené proti používání anglicismů. Zákon dále stanovoval, že pokud bude nezbytné, aby byl v textu smluv anglický termín uveden, pak musí být v závorce objasněn ve francouzštině. Nebyl však důsledně uplatňován, což dokládají

16) Nadeau a Barlow 2011, 146.

17) Bogaards 2008, 138.

18) Někteří autoři toto prvenství přisuzují Maxu Ratovi, který použil výraz „*franglais*“ na stránkách *France-Soir* v roce 1959.

19) Colin 2007, 56.

20) Chansou 1997, 23.

21) Cílem této studie je zmapovat situaci ve Francii, ale v této souvislosti je třeba zmínit, že podobná opatření přijímají i další frankofonní země. Např. v Québecu vznikla v roce 1961 instituce *l'Office de la langue française*, která byla v roce 2002 přejmenována na *L'Office québécois de la langue française*. Rediguje slovník *Grand dictionnaire terminologique (GDT)* a *Banque de dépannage linguistique (BDL)*.

22) Forum des Associations, <http://www.dutae.univ-artois.fr/biennale/biennale1995/ogee.htm>, 28. 6. 2013.

23) Bogaards 2008, 161–163.



následující údaje: v letech 1990–1994 bylo podáno sdružením obrany spotřebitelů a ochránci jazyka 5834 žalob, ale jen ve 44 případech došlo k odsouzení.<sup>24</sup>

Přes veškerou snahu se však během 70. a 80. let 20. století nepodařilo zabránit dominanci angličtiny v mnoha oblastech. A to i přesto, že od 25. června 1992, kdy došlo k revizi ústavy, je v jejím článku 2 přímo stanoveno, že „*jazykem republiky je francouzština*“.<sup>25</sup> Proto byl roku 1994 schválen nový zákon, tzv. *la loi Toubon*,<sup>26</sup> který ukládal povinnost používat francouzský jazyk a zajistit mu tak primát na francouzském území. Týkal se více oblastí, kromě vzdělání, veřejných služeb a reklamy zahrnoval rovněž oblast obchodu a práce. Zákon počítal i se zavedením sankcí (peněžní pokuty, soudní procesy) za používání cizích slov v reklamě, oficiální korespondenci a jiné dokumentaci. O jeho uplatnění v praxi svědčí například fakt, že si společnost *General Electric Medical Systems* vysloužila v roce 2006 pokutu 600 000 eur za to, že nepřekládala firemní dokumenty do francouzského jazyka.<sup>27</sup>

V návaznosti na Toubonův zákon byla v roce 1996 založena *La Commission générale de terminologie et de néologie*, jejímž úkolem je přispívat k obohacování francouzského jazyka tím, že bude vytvářet nová slova. Komise úzce spolupracuje s Francouzskou akademií, která má při schvalování nově vytvořených francouzských ekvivalentů poslední slovo, ale také již se zmíněnými *Commissions spécialisées de terminologie et de néologie*, které působí při jednotlivých ministerstvech. Výsledky své práce předkládá každoročně ve spisu *Journal officiel de la République française*, a to v podobě seznamu přijatých termínů a navržených francouzských ekvivalentů za cizí slova.<sup>28</sup>

V roce 1989 vznikla *La délégation générale à la langue française*, která byla v roce 2001 přejmenována na *La délégation générale à la langue française et aux langues de France*, jejímž úkolem je dbát na dodržování Toubonova zákona. Od března 2008 lze na jejích internetových stránkách nalézt i terminologickou databázi *FranceTerme*, která kromě všech termínů, které byly v *Journal officiel* vydány, nabízí i přehled o událostech týkajících se současného francouzského jazyka. Dvakrát ročně také vydává průvodce

„*Vous pouvez le dire en français*“, v nichž je uveden soubor termínů vztahujících se k určité oblasti.<sup>29</sup>

Francouzská veřejnost vnímá činnost komise vcelku pozitivně, vadí jí ale fakt, že často vymýšlí nové termíny i tam, kde je to nevhodné. Jedná se zejména o oblast informatiky, která je pod skutečnou nadvládou angličtiny, což se ale týká i ostatních jazyků. Zatímco však většina národů tento fakt přijímá, Francouzi, resp. výše uvedená komise, svádí boj i s těmito slovy. Často je to ale boj s větrnými mlýny. Například pro běžně užívané výrazy *off line* a *on line* navrhla komise francouzské ekvivalenty *autonome* a *dépendant*, které zcela jistě nevystihují pravý význam anglických termínů. Rovněž používání francouzského *arrosage* (kropení) místo anglického *spamming* by mohlo způsobit řadu komických situací, neboť autor spamů<sup>30</sup> by byl v takovém případě *arroseur* (kropič), a kdyby nám přišlo hodně spamů, tak bychom byli *arrosés*, tzn. pokropení. Podobně komicky mohou působit i další výrazy, a to „*fouineur*“ místo všeobecně užívaného výrazu „*hacker*“ nebo „*filoutage*“, případně „*hameçonnage*“ místo „*phishing*“. Je ale třeba říci, že i v oblasti informatiky existují výrazy, které komise vytvořila a ve francouzském jazyce se ujaly, např. *ordinateur* místo *computer*, *logiciel* místo *software*, *courriel* místo *e-mail*, *baladeur* místo *walkman*, *puce* místo *chip* apod.<sup>31</sup>

### 3. Situace na počátku 21. století

I když přijatá legislativní opatření nařizovala používání francouzštiny také v oblasti práce, globalizace přinutila francouzské společnosti přijmout mezinárodní pravidla hry a komunikovat se světem v angličtině. Přesto ještě v roce 2005 přijal francouzský senát návrh zákona, který měl posílit Toubonův zákon tím, že nařizoval firmám, aby zejména při vyjednávání o mzdách používaly francouzštinu a zamezily tak komunikačním problémům.

Činnost zaměřenou na obranu francouzského jazyka vyvíjejí kromě zmíněných komisí a Francouzské akademie i další instituce a jednotlivci. V roce 2006 vznikla odborářská skupina *Le collectif pour le droit de travailler en langue française en France*, která například vystupovala proti ratifikaci Londýnské dohody o nepřekládání patentové dokumentace do všech evropských jazyků.<sup>32</sup>

7. prosince 2009 vyšel v deníku *Le Monde* článek *Langue française: état d'urgence, par un collectif d'associations*, v němž asociace pro ochranu francouzského jazyka považují francouzštinu za „ohrožený jazyk“. Signatáři zveřejněného textu vyzývají k boji

24) Galanet: *Que vivent les langues!*, <http://www.galanet.eu/dossier/fchiers/QUE%20VIVENT%20LES%20LANGUES%202.htm>, 29. 6. 2013.

25) Galanet: *Que vivent les langues!*, <http://www.galanet.eu/dossier/fchiers/QUE%20VIVENT%20LES%20LANGUES%202.htm>, 29. 6. 2013.

26) Zasadil se o něj ministr kultury Jacques Toubon, který byl Francouzi nazýván Jack Allgood, neboť v jeho příjmení je slyšet „tout bon“, tzn. „všechno dobré“.

27) Eychenne 2013.

28) Galanet: *Que vivent les langues!*, <http://www.galanet.eu/dossier/fchiers/QUE%20VIVENT%20LES%20LANGUES%202.htm>, 29. 6. 2013.

29) Culture.fr: *Vous pouvez le dire en français*, <http://www.culture.fr/Ressources/France-Terme/Vous-pouvez-le-dire-en-francais>, 30. 6. 2013.

30) Pro výraz *spam* nebyl vytvořen oficiální francouzský ekvivalent, neoficiálně se používá *pourriel* (*poubelle* a *courriel*, tzn. *e-mail* končící v *koši*).

31) Lecoq 2010.

32) Eychenne 2013.

za záchranu francouzštiny slovy: „*Je čas vyzvat všechny občany, aby se postavili proti anglikanizaci jazyka.*“<sup>33</sup>

Jedním ze signatářů zmíněného textu je francouzská asociace *Le droit de comprendre*, založená v říjnu 1994. Podporuje všechny iniciativy vedoucí k posílení vlivu francouzského jazyka a respektování jazykových práv občanů v zemi a varuje, že nebezpečí pro francouzský jazyk nehrozí jen ze strany globalizace, ale také od laxního používání francouzštiny.<sup>34</sup>

Je všeobecně známo, že se anglicismy nejvíce ujímají v mluvě mládeže. Proto v lednu 2010 vyhlásil Alain Joyandet, státní tajemník pro Frankofonii, soutěž *Francomot*, v níž byli francouzští studenti vyzváni k tomu, aby mailem zasílali návrhy francouzských ekvivalentů k anglickým výrazům *chat*, *buzz*, *tuning*, *newsletter* a *talk*, přestože všech 5 anglicismů už mělo své oficiální ekvivalenty navržené komisí. Na konci března 2010 bylo vybráno 6 vítězných návrhů, neboť pro slovo *chat* zvítězily dvě varianty: *éblabla* a *tchatte* (komise navrhovala *dialogue*). Pro *buzz* byl vybrán výraz *ramdam* (komise: *bourdonnement*), pro *tuning* vyhrál termín *bolidage* (komise: *personnalisation* nebo *accord*), pro *newsletter* byl zvolen výraz *infolettre* (komise: *lettre d'information*), pro *talk* zvítězilo slovo *débat* (komise: *émission-débat*). Hlavním cílem této soutěže bylo především vzbudit zájem mladých lidí o francouzský jazyk. Při prezentaci výsledků ankety *Francomot* vyjádřil Alain Joyandet naději, že i tato francouzská slova se stanou součástí slovníků, podobně jako *baladeur* nebo *logiciel*, slovy: „*Před deseti lety mluvili všichni o walkmanech nebo o softwaru. Tato dvě anglosaská slova byla v našem jazyce přirozenou cestou nahrazena slovy baladeur a logiciel. Není to tedy marný boj.*“<sup>35</sup>

A jaký je vztah nejvyšších představitelů Francie k jejich mateřskému jazyku? Bývalý francouzský prezident Nicolas Sarkozy ve svém projevu v Caen 9. března 2007 sliboval, že se zasadí o šíření francouzštiny, neboť „*francouzština je duší Francie, je to její duch, její kultura, její myšlení, její svoboda,*“ a také zejména o to, aby se všude v Evropě vyučovaly dva cizí jazyky, „*neboť to je jediný účinný způsob jak skoncovat s hegemonií angličtiny*“. Ale již o několik měsíců později, 11. září 2007, se Francouzi z úst ministra školství Xaviera Darcose dozvídají, že ho Nicolas Sarkozy vyzval k tomu, aby z Francie udělal bilingvní národ.<sup>36</sup>

33) *Le Monde: Langue française: état d'urgence, par un collectif d'associations*, [http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/07/langue-francaise-etat-d-urgence-par-un-collectif-d-associations\\_1277289\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/07/langue-francaise-etat-d-urgence-par-un-collectif-d-associations_1277289_3232.html), 2. 7. 2013.

34) *Le droit de comprendre: Qui sommes-nous*, [http://droit-de-comprendre.perso.neuf.fr/Qui\\_sommes\\_nous.php](http://droit-de-comprendre.perso.neuf.fr/Qui_sommes_nous.php), 2. 7. 20013.

35) Vey 2010.

36) Masson 2012.

A Xavier Darcos se opravdu činil: pomáhal zavádět povinnou angličtinu v základní škole od CE1 (odpovídá 2. třídě ZŠ), podporoval videokonference v angličtině, aby měla francouzská mládež přímý kontakt s Velkou Británií, předložil návrh na prázdniny v angličtině pro žáky, kteří měli s angličtinou problémy. Činili se i další členové vlády. Za žádného jiného prezidenta nebylo uděleno tolik ocenění *Carpette anglaise* různým ministrům, kteří se díky tomu ocitli na „černé listině viníků francouzsko-anglického bilingvismu.“ Jmenovat můžeme například Valérie Pécresse, bývalou ministryni pro vysoké školy a výzkum, která se zasazovala o to, aby se na francouzských univerzitách vyučovaly některé předměty v angličtině (*Carpette anglaise* získala v roce 2008), Christine Lagarde, bývalou ministryni hospodářství, která se snažila zavádět komunikaci v angličtině ve svém úřadě v Bercy, a to do té míry, že ji Canard enchaîné přezdíval „*Christine The Guard*“ (*Carpette anglaise* získala v roce 2007). V roce 2009 získal speciální cenu poroty i Jean-Louis Borloo, ministr pro ekologii, energii, trvalý rozvoj a moře, který podepsal smlouvu IRENA (*International Renewable Energy Agency*), jejímž jediným pracovním jazykem je angličtina.<sup>37</sup>

Na seznamu kandidátů pro rok 2011 byl i Luc Chatel, který chtěl zavést angličtinu pro děti od tří let, neboť, jak pronesl 23. ledna 2011 na Evropě 1, „*neovládat dnes ve Francii angličtinu je hendikep*“,<sup>38</sup> nebo i současný prezident François Hollande kvůli nápisu na tričku „*H is for hope*“. Ten je znám jako zastánce angličtiny a v určitém smyslu i jako její propagátor, neboť se na zahraničních návštěvách pokouší anglicky hovořit, ač je jeho angličtina francouzským tiskem považována za „školskou“ a na sklonku minulého roku bylo propíráno jeho „*faux pas*“, kterého se dopustil v osobním přání Baracku Obamovi 6. listopadu 2012 u příležitosti jeho znovuzvolení do prezidentského úřadu, ke kterému ručně dopsal „*Friendly*“ místo obvyklého „*Kind regards*“ nebo „*Best regards*“.<sup>39</sup>

Vášnivě debaty vyvolalo v současné době projednávání návrhu vysokoškolského zákona, který má mimo jiné zrušit zákaz angličtiny coby vyučovacího jazyka na vysokých školách. Návrh předložila ministryně vysokého školství a výzkumu Geneviève Fioraso. Tvrdí, že nabídka určitých oborů v angličtině přiláká do Francie zahraniční studenty a zároveň posílí konkurenceschopnost francouzských absolventů v globálním prostředí. Její snahy podpořil i levicový deník *Libération*, který v květnu 2013 otiskl titulní stranu kompletně v angličtině, a to s titulkem „*Teaching in English, let's do it*“. Ne všichni socialisté jsou ale zastánci tohoto zákona, a to i přesto, že ministryně upustila od

37) *Francophonie Avenir: Courriel ouvert à Monsieur Jean-François Copé, secrétaire général de l'UMP et Carpette anglaise 2011*, [http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_RR\\_Courriel\\_a\\_Jean-Francois\\_Cope\\_au\\_sujet\\_du\\_tract\\_de\\_l-UMP.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_RR_Courriel_a_Jean-Francois_Cope_au_sujet_du_tract_de_l-UMP.htm), 4. 7. 2013.

38) Bérard 2011.

39) *Le Parisien: La lettre de Hollande à Obama: la faute qui amuse le Web*, <http://www.leparisien.fr/politique/hollande-felicite-obama-la-faute-qui-amuse-le-web-07-11-2012-2300939.php>, 5. 7. 2013.

původních požadavků a souhlasila s tím, že zahraniční studenti budou muset absolvovat aspoň část studia ve francouzštině. Odpůrce zákona vede Pouria Amirshahi, jenž varuje před „světovou uniformitou“ a „anglosaskou hegemonií“.<sup>40</sup>

Také ochránci francouzštiny ostře vystoupili proti vládnímu návrhu, neboť se obávají ztráty kulturní identity. Na jejich stranu se postavili i představitelé odborových organizací, kteří mobilizují národ slovy: „V sázce je kulturní bohatství.“<sup>41</sup>

Za národní řeč na univerzitní půdě se jako obvykle bila i Francouzská akademie, která počínání ministryně označila za „jazykový atentát“. K návrhu zákona vydala 21. března 2013 prohlášení, v němž upozorňuje na to, že je francouzský jazyk ve vysokém školství ohrožen.<sup>42</sup> I přes poměrně početnou skupinu odpůrců zákona dolní komora francouzského parlamentu nakonec 23. května 2013 rozšíření výuky v angličtině na univerzitách schválila.

Přitom i současný premiér Jean-Marc Ayrault nedávno vystoupil proti používání anglicismů. Když v dubnu 2013 použil ministr průmyslové obnovy Arnaud Montebourg ve svém projevu o podpoře nového sektoru ekonomiky pro občany nad 60 let anglický výraz „*silver economy*“, odkazující na šedivějící vlasy seniorů, premiér poslal téhož dne (25. dubna 2013) ostatním ministrům vlády oběžník o používání francouzského jazyka, v němž mimo jiné píše: „*Náš jazyk je schopen vyjádřit všechny současné problémy, stejně jako popsat všechny inovace na poli vědy a technologií.*“<sup>43</sup>

#### 4. Je francouzština skutečně v ohrožení?

Z předcházejících řádků vyplývá, že současnou situaci ve Francii lze charakterizovat slovy: „Angličtina všude, kam se podíváš!“ Varování ochránců francouzštiny, že užívání anglicismů vede k úpadku jazyka, se tedy, zdá se, prozatím mívá účinkem. Naopak můžeme zaznamenat i iniciativy typu „*Sauvons le français*“,<sup>44</sup> které vystupují proti jazy-

kovému ochranářství a staví se za přejímání anglicismů, neboť podle nich vedou k obohacování jazyka.

Je však současný boj za čistotu francouzského jazyka ještě bojem proti „*frangličtině*“, kterou popularizoval v šedesátých letech minulého století Etiemble v knize *Parlez-vous franglais?* Nebo se snad současní ochránci jazyka staví proti „*franglish*“<sup>45</sup> Clauda nebo Gobarda, případně „*franricain*“<sup>46</sup> Hagège, tedy francouzštině, do které pronikly výrazy z americké angličtiny?

Již zmíněný Bogaards se domnívá, že mluvit o „*franglais*“ jako o samostatném jazyce je neopodstatněné. Také Hagège tvrdí, že nebojuje proti angličtině jako jazyku, ale proti těm, kdo chtějí, aby se angličtina stala univerzálním jazykem, neboť by to mohlo mít za následek zánik ostatních jazyků.<sup>47</sup>

Mohlo by se tedy zdát, že je francouzština ohrožena spíše „*globish*“, globální angličtinou, která se má stát *lingua franca* tohoto milénia. Termín poprvé použil v roce 1998 Ind Madhukar Gogate, jenž navrhoval, aby byla používána zjednodušená globální angličtina, která by se psala foneticky podle univerzální, zjednodušené výslovnosti. Větší úspěch ale měla novější varianta *globish*, kterou v roce 2004 formuloval Francouz Jean-Paul Nerrière ve dvou jazykových učebnicích *Découvrez le Globish a Don't speak english, parlez globish*, ve kterých vypracoval „globický“ slovník, čítající 1 500 základních slov nezbytných pro mezinárodní komunikaci. Jedná se v podstatě o anglický jazyk, ze kterého odstranil idiomy, fráze, metafory, ironii a humor a který má zjednodušenou gramatiku. Nerrière však zdůrazňuje, že *globish* není jazyk, nýbrž nástroj, neboť jazyk je nositelem kultury, zatímco jeho *globish* o nic takového neusiluje, je pouze komunikačním prostředkem vhodným pro všechny, tzn. včetně rodilých Angličanů, na prahu třetího milénia.<sup>48</sup> Lze tedy konstatovat, že ani odtud francouzštině nebezpečí nehrozí, neboť se jedná o řeč, která je příliš jednoduchá na to, aby vytlačila ostatní jazyky.

Také autoři knih, které byly vydány v roce 2007, Alain Rey (*L'Amour du français: contre les puristes et autres censeurs de la langue*), Pierre Encrevé a Michel Brandeau (*Conversations sur la langue française*) a Bernard Cequiglini (*Une langue orpheline*) se shodují v tom, že francouzštinu v konkurenčním boji s angličtinou nečeká „blízká smrt“, neboť francouzština je rozmanitý jazyk, který se neustále mění a obohacuje.

Podobného názoru je i Michèle Lenoble-Pinson, která v knize *Anglicismes et substituts français* uvádí, že jednomu anglicismu většinou odpovídá více francouzských ekvivalentů, což svědčí o vitalitě francouzského jazyka. Nově vznikající francouzské

40) Mánert 2013.

41) *Les Echos: Cours en anglais à l'université : un projet «inacceptable» pour certains syndicats*, <http://www.lesechos.fr/economie-politique/france/actu/0202772465102-cours-en-anglais-a-l-universite-un-projet-inacceptable-pour-certains-syndicats-567648.php>, 6. 7. 2013.

42) *Libération: L'université française va-t-elle parler anglais ?* [http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/l-universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais\\_895729](http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/l-universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais_895729), 6. 7. 2013.

43) Oběžník č. 652/SG z 25. dubna 2013, <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/Circulaire-n°5652-SG-du-25-avril-2013.pdf>, 6. 7. 2013.

44) Toto prohlášení bylo zveřejněno na internetových stránkách fanzinu *The Adamatine*, který je od roku 1984 vydáván teoretikem kreslených seriálů Christianem Wahlem, známým pod pseudonymem Harry Morgan (*The Adamantine*: <http://theadamantine.free.fr/frangl.htm>, 1. 7. 2013).

45) Kniha Michela Clauda *Le franglish* vyšla v roce 1965, Henri Gobard použil termín „*franglish*“ v knize *L'alinéation linguistique* z roku 1976 na s. 134.

46) Výraz poprvé použil Hagège v knize *Le français et les siècles* v roce 1987 na s. 16.

47) Feltin-Palas 2012.

48) Formánek 2011.

ekvivalenty podle ní přispívají k obohacování jazyka a jejich používání vede k potlačení frangličtiny.<sup>49</sup>

Také na stránkách Francouzské akademie v rubrice věnované anglicismům a ostatním výpůjčkám se říká, že hovořit o invazi anglicismů je přehnané. Ve slovníku anglicismů *Dictionnaire des anglicismes* (1990) je jich méně než 3000, v *Dictionnaire des mots anglais du français* (1998) tvoří výpůjčky z angličtiny 4–5 % slovní zásoby běžné francouzštiny. Většina z nich patří do odborné nebo poloodborné slovní zásoby a jejich výskyt v běžném jazyce je tak omezený.<sup>50</sup>

A jaký je postoj samotných Francouzů k otázce pronikání anglicismů do francouzského jazyka? Z ankety, provedené SOFRES, vyplývá, že pro běžné Francouze je otázka výpůjček z cizích jazyků druhořadá, prioritní je pro ně otázka používání francouzského jazyka. Nicméně nedávná anketa, kterou uskutečnilo *Radio France* na *Espace public*, webových stránkách posluchačů Radio France, mezi 14. a 28. dubnem 2013 na téma *Médias et la langue française* a které se zúčastnilo přes 200 osob, ukázala, že 54 % posluchačů považuje téma anglicismů v diskusích o francouzském jazyce v rozhlasových relacích za důležité.<sup>51</sup>

## 5. Závěr

Jazyková kultura ve Francii byla ve 20. století ovlivněna mnoha zásahy jednak ze strany lingvistů, jednak ze strany státu. Byla přijata řada opatření, jejichž cílem bylo bránit francouzštinu proti invazi cizích slov, zejména angličtiny. Přes veškeré snahy, kterými se francouzská vláda, různé instituce i samotní lingvisté snaží čelit invazi anglicismů do francouzštiny, se ale může zdát, že jsou tyto pokusy, zvláště u mládeže, víceméně neúspěšné. Užívání slov typu *cool* a *trendy* zcela jistě převažuje nad výrazy *parfait* a *moderne*.

Přijímání slov z jiných jazyků však patří odedávna k běžným způsobům obohacování slovní zásoby. I ve francouzštině může být tedy výskyt anglicismů považován za přirozený jev. Snahy *regulovat používání* slov anglického původu zejména v médiích můžeme ale považovat za oprávněné, neboť příliš tolerantní postoj odborníků i veřejnosti by mohl vést k tomu, že bude překročena jejich únosná míra. Ukázkou toho, jak by mohla francouzština vypadat při bezhlavém přijímání anglicismů, je úryvek z „termino-

logické povídky“, připravené organizací APFA pro soutěž *Mot d'or* pro rok 2013.<sup>52</sup> Jedná se samozřejmě o příklad extrémní, vytvořený s francouzským humorem a tendencí ke zveličování:<sup>53</sup>

„Le boss de Marine lui avait offert un *incentive-tour* à New York et un *attaché-case* contenant un *ultraportable notebook* et quelques *traveller's checks* pour ses dépenses car son *know-how marketing* avait permis d'orienter l'entreprise vers l'*e-commerce* et de *booster* ses ventes *on-line* en tirant partie d'une *niche marketing* sur le Web [...]“

## Použité zdroje

### Literatura

- BÉRARD, Coline (2011): *Apprendre l'anglais à 3 ans? Mieux vaut maîtriser le français* ([http://www.lexpress.fr/actualite/politique/apprendre-l-anglais-a-3-ans-mieux-vaut-maitriser-le-francais\\_955286.html](http://www.lexpress.fr/actualite/politique/apprendre-l-anglais-a-3-ans-mieux-vaut-maitriser-le-francais_955286.html), 5. 7. 2013).
- BERLOW, Julie a NADEAU, Jean-Benoît (2011): *Le français, quelle histoire!* Paříž: Editions SW Télémaque.
- BOGAARDS, Paul (2008): *On ne parle pas français : La langue française face à l'anglais*. Brusel: Editions De Boeck Duculot.
- BUBEN, Vladimír (1936): O jazykové kultuře a purismu ve Francii. *Slovo a slovesnost*, roč. 2, č. 3, s. 171–182.
- COLIN, Jean-Paul (2007): *Argot et poésie: essais sur la déviance lexicale*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- COPÉ, Jean-François (2011): *Les Français must speak english* (<http://www.slate.fr/story/33579/francais-anglais-langues-etranangeres-ecole>, 23. 6. 2013).
- EYCHENNE, Alexia (2013): *La loi Toubon, rempart contre le "tout-anglais" au travail* ([http://www.lexpress.fr/emploi/carriere/emploi/la-loi-toubon-rempart-contre-le-tout-anglais-au-travail\\_1250705.html](http://www.lexpress.fr/emploi/carriere/emploi/la-loi-toubon-rempart-contre-le-tout-anglais-au-travail_1250705.html), 30. 6. 2013).
- FELTIN-PALAS, Michel (2012): *Claude Hagège: "Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée"* ([http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee\\_1098440.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html), 1. 7. 2013).
- FORMÁNEK, Ondřej (2011): *Zrodil se nový jazyk... globish!* (<http://www.alfac-z-preklady.cz/novinky/zrodil-se-novy-jazyk-globish/>, 1. 7. 2013).
- GOBARD, Henri (1976): *L'aliénation linguistique*. Paříž: Flammarion.
- CHANSOU, Michel (1997): Les politiques de la langue et la législation linguistique en France (1966–1994). *Mots* 9/1997, s. 23–35.
- LANCIAL, Jean a BESSON, Raymond (2009): *Arras, ville française ou bilingue?* ([http://www.lavoixdunord.fr/Locales/Arras/actualite/Secteur\\_Arras/2009/08/10/article\\_arras-ville-francaise-ou-bilingue.shtml](http://www.lavoixdunord.fr/Locales/Arras/actualite/Secteur_Arras/2009/08/10/article_arras-ville-francaise-ou-bilingue.shtml), 25. 6. 2013).

49) Lenoble-Pinson 1991.

50) Académie française: *Questions de langue*, [http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12\\_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong](http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong), 2. 7. 2013.

51) Radiofrance.fr: *Résultats de l'enquête sur la langue française*, <http://espacepublic.radiofrance.fr/debat-resultats-de-lenquete-sur-la-langue-francaise>, 1. 7. 2013.

52) Úkolem soutěžících je nahradit anglicismy francouzskými výrazy: „Le patron de Marine lui avait offert un voyage de motivation à New York et une mallette contenant un ordinateur ultraportable et quelques chèques de voyage pour ses dépenses car son savoir-faire mercatique avait permis d'orienter l'entreprise vers le cybercommerce et de dynamiser ses ventes en ligne en tirant partie d'un créneau de vente sur la Toile [...]“

53) Union de la Presse Francophone: Les „contes terminologiques“ du Mot d'Or, <http://www.presse-francophone.org/apfa/motdor/contes/contes.htm>, 3. 7. 2013.

LECOQ, Titiou (2010): *Quand l'Etat français réinvente le «what the fuck»* (<http://www.slate.fr/story/15903/terminologie-fonctionnaire-blog-orthographe-officiel-commission-neologisme-off-line>, 30. 6. 2013).

LENoble-PINSON, Michèle (1991): *Anglicismes et substituts français*. Louvain-La-Neuve: Duculot.

MÁNERT, Oldřich (2013): *Náš jazyk nám nezkazíte, brojí Francouzi proti invazi angličtiny* ([http://zpravy.idnes.cz/anglictina-ve-francii-otz-/zahranicni.aspx?c=A130523\\_110401\\_zahranicni\\_ert](http://zpravy.idnes.cz/anglictina-ve-francii-otz-/zahranicni.aspx?c=A130523_110401_zahranicni_ert), 5. 7. 2013).

MASSON, Henri (2012): *Contre Sarkozy, le menteur!* ([http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_HM\\_Contre\\_Sarkozy\\_le\\_menteur.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_HM_Contre_Sarkozy_le_menteur.htm), 4. 7. 2013).

PRUVOST, Jean a SABLAYROLLES, Jean-François (2003): *Les néologismes*. Paříž: Presse Universitaire de France.

VEY, Tristan (2010): *Des mots originaux pour lutter contre les anglicismes* (<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/03/30/01016-20100330ARTFIG00702-des-mots-originaux-pour-lutter-contre-les-anglicismes-.php>, 2. 7. 2013).

## Prameny

*Oběžník č. 652/SG z 25. dubna 2013*, [http://www.culture.gouv.fr/culture/dgllf/Circulaire\\_n°\\_5652-SG\\_du\\_25\\_avril\\_2013.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dgllf/Circulaire_n°_5652-SG_du_25_avril_2013.pdf), 6. 7. 2013.

*Zákon č. 94-665 ze 4. srpna 1994 o užívání francouzského jazyka*, <http://www.legifrance.gouv.fr/affich-Texte.do?cidTexte=JORFTEXT00000349929&dateTexte=&categorieLien=id>, 27. 6. 2013.

## Internetové zdroje

Académie française: *Questions de langue*, [http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12\\_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong](http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong), 2. 7. 2013.

Culture.fr: *Vous pouvez le dire en français*, <http://www.culture.fr/Ressources/FranceTerme/Vous-pouvez-le-dire-en-francais>, 30. 6. 2013.

Forum des Associations: <http://www.dutae.univ-artois.fr/biennale/biennale1995/ogee.htm>, 28. 6. 2013.

Francophonie Avenir: *Courriel ouvert à Monsieur Jean-François Copé, secrétaire général de l'UMP et Carpette anglaise 2011*, [http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_RR\\_Courriel\\_a\\_Jean-Francois-Cope\\_au\\_sujet\\_du\\_tract\\_de\\_l-UMP.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_RR_Courriel_a_Jean-Francois-Cope_au_sujet_du_tract_de_l-UMP.htm), 4. 7. 2013.

Francophonie Avenir: *Michel Serres, Astérix, les Romains et l'anglais*, [http://www.francophonie-avenir.com/Index\\_HM\\_Michel\\_Serres,\\_Asterix,\\_les\\_Romains\\_et\\_l-anglais.htm](http://www.francophonie-avenir.com/Index_HM_Michel_Serres,_Asterix,_les_Romains_et_l-anglais.htm), 27. 6. 2013.

Galanet: *Que vivent les langues!*, <http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/QUE%20VIVENT%20LES%20LANGUES%202.htm>, 29. 6. 2013.

Le droit de comprendre: *Qui sommes-nous*, [http://droit-de-comprendre.perso.neuf.fr/Qui\\_sommes\\_nous.php](http://droit-de-comprendre.perso.neuf.fr/Qui_sommes_nous.php), 2. 7. 20013.

Le Monde: *Langue française: état d'urgence, par un collectif d'associations*, [http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/07/langue-francaise-etat-d-urgence-par-un-collectif-d-associations\\_1277289\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/12/07/langue-francaise-etat-d-urgence-par-un-collectif-d-associations_1277289_3232.html), 2. 7. 2013.

Le Parisien: *La lettre de Hollande à Obama: la faute qui amuse le Web*, <http://www.leparisien.fr/politique/hollande-felicite-obama-la-faute-qui-amuse-le-web-07-11-2012-2300939.php>, 5. 7. 2013.

Les Echos: *Cours en anglais à l'université : un projet «inacceptable» pour certains syndicats*, <http://www.lesechos.fr/economie-politique/france/actu/0202772465102-cours-en-anglais-a-l-universite-un-projet-inacceptable-pour-certains-syndicats-567648.php>, 6. 7. 2013.

Libération: *L'université française va-t-elle parler anglais?*, [http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/l-universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais\\_895729](http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/l-universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais_895729), 6. 7. 2013.

Radiofrance.fr: *Résultats de l'enquête sur la langue française*, <http://espacepublic.radiofrance.fr/debat-resultats-de-lenquete-sur-la-langue-francaise>, 1. 7. 2013.

The Adamantine: <http://theadamantine.free.fr/frangl.htm>, 1. 7. 2013

Union de la Presse Francophone: *Les „contes terminologiques” du Mot d’Or*, <http://www.presse-francophone.org/apfa/motdor/contes/contes.htm>, 3. 7. 2013.

## Résumé

*Les Français sont, plus que d'autres nations, fortement attachés à leur langue maternelle. Les vastes débats se déroulent à propos des sujets relatifs à la langue française, tels que la réforme de l'orthographe ou l'enseignement du français langue maternelle. Le but de cette étude est de répondre à la question si aujourd'hui, au début du XXIe siècle, la question du français est encore d'actualité.*

*À l'époque de la mondialisation, l'anglais devient la première langue de communication internationale dans différents domaines (commerce, sciences, informatique). Il laisse ses traces dans toutes les langues nationales. La langue française n'y a pas échappé. L'anglais est présent partout: dans les rues, magasins, entreprises, médias, cinémas, etc. Beaucoup de livres et d'articles ont déjà été publiés en France au sujet des emprunts à l'anglais.*

*Or, le phénomène des emprunts linguistiques n'est pas nouveau, il s'est produit à de nombreuses reprises dans l'histoire de la langue française, depuis le Moyen-âge jusqu'à l'expansion de la langue anglaise après la Seconde Guerre mondiale.*

*En 1539, François 1er décide par l'ordonnance de Villers-Cotterêts que le français sera la seule langue des documents publics et de l'état civil. À partir du XVIe siècle, les poètes de la Pléiade abandonnent le latin au profit du français. Puis le cardinal de Richelieu fonde en 1635 l'Académie française et lui donne pour mission de veiller sur la langue et son usage.*

*L'influence anglaise se manifeste nettement à partir du XVIIe siècle. Mais c'est surtout au cours des XVIIIe et XIXe siècles qu'un nombre considérable de mots anglais pénètre dans le vocabulaire français. Ce fait s'explique généralement par l'intérêt croissant des Français pour le régime parlementaire établi en Angleterre. L'anglais enrichit donc le français en termes politiques : vote, club, législation, officiel, pétition, majorité, etc. La pénétration des anglicismes se poursuit au cours des siècles suivants et continue de nos jours malgré les efforts acharnés des protectionnistes de la langue française en vue de freiner cette tendance.*

*Préserver la pureté de la langue française n'est pas une initiative nouvelle. Malherbe, Vaugelas, l'Académie française et beaucoup d'autres défendaient la pureté de la langue française. Au cours du XXe siècle, diverses institutions et commissions ont été établies en France, qui ont pour mission de protéger la langue française contre l'invasion linguistique anglo-américaine. Leurs travaux incluent entre autres des remplacements des anglicismes par des équivalents français. La Commission générale de terminologie et de néologie, créée en 1996 débat des propositions faites par des commissions spécialisées issues de différents ministères français dans les années 1970. Les néologismes ainsi créés sont publiés dans le Journal officiel, après avis définitif de l'Académie française. La base de données France Terme contenant tous les équivalents français publiés au Journal officiel est accessible à tous sur Internet.*

*En France, on a aussi adopté des lois relatives à la défense de la langue française : la loi Bas-Lauriol (1975) et la loi Toubon (1994) qui rendent obligatoire l'emploi de la langue française dans différents domaines et permettent de condamner les entreprises qui n'utilisent pas le français en France.*

*En 1964, René Étiemble a publié son fameux ouvrage Parlez-vous franglais? L'emprunt à l'anglais y est traité comme un défaut ou un snobisme. Mais, en principe, l'emprunt n'est pas abusif, c'est un moyen courant d'enrichir le lexique. Tout emprunt à l'anglais n'est pas donc à exclure de l'usage du français. En plus, les dernières initiatives prises en France ne sont pas inspirées par le souci de préserver la pureté du français, elles marquent plutôt la volonté de maintenir le français comme moyen de communication internationale.*

**Petr Kučera**

## ***Indické prózy Hermanna Hesseho jako interkulturní trialog***

### **Abstract**

*The study follows the oscillation of Hermann Hesse's cultural orientation among Western European, Indian and Chinese spiritual and ethical values, which the author tried, especially in the prose Siddhartha to suggestively convey as a sensory perceived experience in different language levels, on a composition level and a spiritual level. The dialogue of cultures and its manifestation in literary communication of author's works, whose intercultural sensitivity goes hand in hand with remarkable thought, depth and artistic originality.*

*Key words: Indian prose of Hermann Hesse, intercultural trialogue, West European culture, Indian culture, Chinese culture*

### **1. Interkulturní zázemí H. Hesseho**

Německý prozaik, básník a esejista Hermann Hesse (1877–1962) je interkulturním autorem par excellence. Intenzivní recepce Hesseho díla nejen v Evropě, ale také v USA, Japonsku, Indii, Číně a dalších zemích, v nichž po staletí probíhá živé střetávání kultur a náboženství, je dokladem zájmu světové kulturní veřejnosti o tvorbu, která je výsledkem intenzivního duchovního a uměleckého hledání.

Rodinné prostředí, v němž Hermann Hesse vyrůstal, bylo ideálním místem pro utváření interkulturní a umělecké senzitivity. Hesseho matka, Marie Gundert-Hesse, se narodila a prožila dětství v Indii, studovala a pracovala v různých zemích Evropy.

Ovládala několik indických a několik evropských jazyků, byla literárně i překladatelsky činná. Po smrti svého prvního muže, anglického misionáře Charlese Isenberga, se provdala za zcestovalého učenice Johannese Hesseho (Hermannova otce) z rodiny baltského Němce a Estonky slovanského původu. Johannes Hesse byl učitelem jazyků a kazatelem semináře v indickém Mangalore. Hesseho děd z matčiny strany, Hermann Gundert, působil po dvě desetiletí v Indii jako misionář, indolog a překladatel.

V souvislosti s indickými prózami Hermanna Hesseho se tradují dva hlavní mýty. Prvním z nich je představa, že Hesse je vypravěč, který orientální motivy využívá pouze k ozvláštnění svého stylu a rozšíření tematického záběru svých próz, protože jejich humanistické ideály by bez exotických reálií působily příliš abstraktně. Druhým mýtem je pak obraz Hesseho jako romantizujícího a eklektického literáta, který si při psaní o indických kulturně historických reáliích a indickém myšlení vybírá a kombinuje vše, co by mohlo ilustrovat autorovy apriorní teze, jejichž skutečným motivem je odpor k moderní industriální společnosti.

## 2. Básnické nadání a lyrická tvorba

Třebaže je Hesse světové kulturní veřejnosti znám především jako prozaik, nelze se právě u indických próz nezmínit o poezii, která hraje v Hesseho literární tvorbě důležitou a dosud ne zcela doceněnou roli. Lyrické vyznění epicky rozvíjených pasáží je podstatnou součástí významové výstavby řady Hesseho prozaických textů.

Podle deníkových záznamů své matky začal Hesse skládat básně již jako čtyřletý – údajně si prozpěvoval „*ganz nette Sachen und Reime*“ (docela hezké věci a rýmy); za život napsal více než 11 tisíc veršů. Oficiálně vydané sbírky básní zahrnují mimořádně rozsáhlé období 1899–1961 (v roce 1963 vyšla ještě sbírka básní z pozůstalosti). Ze tří vývojových období Hesseho lyriky je z hlediska indických próz důležitá etapa od prvotiny až po básně z konce 1. světové války, kdy Hesse prožívá osobní a tvůrčí krizi.

V Hesseho básnické prvotině *Romantische Lieder* (Romantické písně, 1899) je patrný sklon k výrazné hudebnosti verše, opakování a variacím motivů, které sugerují nejen pocity melancholie, ale i duševní rozpoložení blízké orientální poezii, zčásti též některým evropským romantickým básníkům. Stejně jako někteří romantikové si Hesse oblíbil formu lidové písně, nejčastěji čtyřveršové strofy s osmislabičným veršem trochejského spádu. Na rozdíl od romantického ulpívání na citové atmosféře však lze u Hesseho nalézt – podobně jako u orientálních básníků – zdánlivě banální postřehy z každodenních dějů v přírodě i v osobním životě, které však mají filosofický přesah. Tak je tomu např. v básni *Im Nebel* (V mlze):

V českém překladu Vladimíra Tomeše:

### IM NEBEL

*Seltsam, im Nebel zu wandern!  
Einsam ist jeder Busch und Stein,  
Kein Baum sieht den andern,  
Jeder ist allein.*

*Voll von Freunden war mir die Welt,  
Als noch mein Leben licht war;  
Nun, da der Nebel fällt,  
Ist keiner mehr sichtbar.*

*Wahrlich, keiner ist weise,  
Der nicht das Dunkel kennt,  
Das unertrinnbar und leise  
Von allen ihn trennt.*

*Seltsam, im Nebel zu wandern!  
Leben ist Einsamsein.  
Kein Mensch kennt den andern,  
Jeder ist allein.*

(Hesse 1980, 236)

### V MLZE

*Zvláštní, když mlhou jde se!  
Kámen a keř z ní trčí tu i tam,  
strom nevidí druhá v lese,  
je každý sám.*

*Pln přátel zdál se mi svět,  
dokud v něm štěstěna vládla,  
teď však, když mlha padla,  
nikoho nevidět.*

*Cizí je moudrosti říše  
tomu, kdo tmu nepoznal,  
jež od všeho kolem tiše  
ho dělí jak val.*

*Zvláštní, když mlhou jde se!  
Život je samoty prám.  
Navzájem neznáme se,  
každý je sám.*

(Hesse 1998, 30)

Báseň *Im Nebel* (V mlze) se objevuje jako ideové shrnutí a poetický dozvuk v povídce *Eine Fußreise im Herbst* (Podzimní cesta pěšky) z roku 1906. V antologiích moderní poezie bývá báseň *Im Nebel* zařazována jako doklad zčásti schopenhauerovského, zčásti existencialistického pesimismu. Ch. I. Schneider takto zúžený výklad zpochybňuje, když zdůrazňuje Hesseho dobrou znalost barokní poetiky a upozorňuje na palindrom *Nebel – Leben* (Hesse 1991, 28).

Paralelismus přírodních a lidských dějů, který je běžný jak v evropské lidové slovesnosti, tak v poezii orientálních básníků, má u Hesseho evropský základ. Pojetím lyrického subjektu se však vzdaluje evropskému romantismu i modernismu. Lyrický subjekt Hesseho básní systematicky opouští evropský egocentrismus, touhu – v romantismu zvlášť vypjatou – manifestovat v citovém výlevu vlastní jedinečnosti.

V básních psaných po 1. světové válce propojuje Hesse melancholii a pesimismus evropského ražení s východní vyrovnaností a odevzdaností. Děje se tak často v prostoru jediného básnického textu, který neobvyklým spojením získává větší dynamičnost

a naléhavost. Tradiční podceňování Hesseho poezie v Evropě možná souvisí právě s jistou – z pohledu evropské literární estetiky – ideovou nejasností a nedostatečným stylotvorným úsilím bloudícího básníka, který stále neví, ke které kultuře se chce přimknout.

Časté motivy hvězd a jejich chladu, větrů a smrti připomínají evropské romantické básníky. Na rozdíl od romantiků však Hesse nenechává rozehrané tóny a s nimi spojené emoce doznít, ale okamžitě je relativizuje – pro Evropana velmi neobvyklými – motivy „věčné matky“, „odevzdaného proudění“, „středu srdce světa“ apod. U Hesseho se totiž prolíná evropské myšlenkové a duchovní dědictví s hravostí a rafinovaně utvářenou zvukovou stránkou textů, jejíž půvab nespočívá v pouhé zvukomalebnosti, ale má hlubší významové ukotvení. Zatímco kupř. Goethe i romantikové často rétoricky vzývají propojování prostoty a hloubky, chápe Hesse poezii především jako spojení uměleckého názoru a svébytného lyrického stylu, tzn. není básníkem idejí, které existují nezávisle na formě. V tomto směru má blízko k východnímu pojetí básnictví, z moderní evropské poezie např. k tvorbě Rainera Marii Rilka.

### 3. Hesseho cesta k orientálním tradicím

Hesseho cesta k orientálním literárním, náboženským a myslitelským tradicím byla na jedné straně snazší než je v Evropě obvyklé, na druhé straně prošla poměrně složitým vývojem. Hesse se již od útlého dětství seznamoval s orientálními pohádkami, mýty, písněmi, ale též se vzpomínkami rodičů na léta strávená v Indii. V rané dospělosti na tyto zprostředkované zážitky navázal vlastními čtenářskými zkušenostmi – nejprve z překladů východních myslitelů, posléze studiem autentických náboženských a literárních textů. Stal se jedním z členů komuny vegetariánů, pacifistů, theosofů, evropských buddhistů a dalších hledačů, kteří se od roku 1900 scházeli na Monte Verità u Ascony.

Ve svých vzpomínkách z padesátých let označuje Hesse za zásadní iniciační četbu Bhagavadgítu (v německém překladu Franze Hartmanna); v polovině desátých let 20. století pak četl další základní texty buddhismu. Bylo by však přehnané chápat Hesseho jako východního mystika nebo výrazně nábožensky založeného spisovatele. K řadě momentů nejen v teologii, ale zejména v praxi různých náboženství byl totiž Hesse kritický. Je tomu tak nejen v případě křesťanského pietismu, který ovládal duchovní, společenský a kulturní život jeho rodného města Calw ve Švábsku, ale také u buddhismu a hinduismu.

V roce 1907 byl Hesse otcem upozorněn na čínské taoistické myslitele Lao-c' a Tao-te Kinga. V letech 1909 a 1910 četl Hesse Konfúciovy Rozhovory v německém překladu Richarda Wilhelma, v následujících letech pak řadu textů čínské filosofie, poezie a prózy. K textům konfuciánů a taoistů Čuang-c', Jang Čou, Lie-c' a Lü-bu We přistupuje Hesse s podobně hlubokým zaujetím a respektem jako k náboženským a filosofickým spisům západních autorů (Mileck 1990, 94 n.).

U Hesseho cesty do Indie bývá životopisci zdůrazňována její paradoxnost (jel do Indie v době, kdy se od indické kultury spíše již odvracel a objevoval čínskou filosofii

a literaturu), unikovost (snaha o přerušení manželského stereotypu a malých poměrů v Gaienhofenu, kam se s rodinou přestěhoval). Cestu do Indie podnikl Hesse společně s přítelem – malířem Hansem Sturzeneggerem v době těsně po šestineděli své ženy (porodila třetího syna).

Deziluze z indické cesty byla velmi silná, neboť Hesse žil do té doby ve světě idealizovaných představ o výjimečné kulturní tradici Indie. Každodennost mimořádně chudé země plné špíny a epidemií, navíc permanentně zmiňované náboženskými a národnostními konflikty znamenala opravdový šok – Hesse pak již Indii nikdy nenavštívil. Pozitivní vliv na Hesseho tvorbu však tato cesta přece jen měla – s plnou rozhodností se vydal na cestu vlastní duchovní seberealizace.

Po návratu z Indie, resp. Indonésie navazuje Hesse na své studium čínské kultury z let 1910 a 1911. S nadšením přivítal novou sbírku německých překladů čínských duchovních povídek a anekdot, kterou uspořádal filosof Martin Buber, četl díla Lie-c' a Ku-hung-Mina. Skutečnost, že Hesse v denících, korespondenci a zčásti i v prozaické tvorbě adoruje čínskou kulturu a bagatelizuje kulturu indickou, nelze přeceňovat, neboť Hesse není vědec či filosof, ale umělec, který svým vášnivým emocionálním proměnám vždy bezprostředně vtiskne literární podobu (Hesseho deníky a korespondenci lze chápat jako integrální součást jeho literárního díla).

### 4. Duchovní ráz Hesseho indických próz

Hesseho literární tvorba má výrazné „předmoderní“ rysy v tom smyslu, že je nejen uměleckým sdělením sui generis, ale zároveň i svědectvím o jednotlivých fázích duchovních proměn na cestě k „já“. O Hesseho indických prózách to platí dvojnásob. Zásadním svědectvím o vyrovnávání se s duchovním dědictvím Východu je próza *Siddhartha*, kterou začal psát na konci roku 1919.

Již z podtitulu *Indische Dichtung* je patrné, že žánrová problematika *Siddharthy* je komplikovaná. Do češtiny je podtitul překládán jako *Indická báseň*, v literárně historických příručkách se o tomto díle píše často jako o rozsáhlé povídce (*Erzählung*); uvažovat by bylo možné i o některých novelistických rysech prózy, zejména o neustálé oscilaci mezi lyrickým a epickým principem. Zároveň je zřejmé, že s evropskými žánrovými charakteristikami nelze vystačit, neboť *Siddhartha* je – právě jako svědectví o vlastní duchovní cestě – polemikou s duchovními základy západní civilizace, jejichž uměleckým výrazem je v Hesseho době evropská moderna. Z aspektu interkulturality je podstatné, že nejde o odmítnutí jedné kultury ve prospěch druhé, ale o hledání vlastní (nové) cesty.

*Siddhartha* není Hesseho jedinou indickou prózou. Navazuje na prózy *Der verbannte Ehemann oder Anton Schievelbeyn's ohnfreywillige Reise nacher Ost-Indien* (1905, Antona Schievelbeyna nedobrovolná cesta do Východní Indie), *Legende vom indischen König* (1907, Legenda o indickém králi), *Freunde* (1907–1908, Přátelé). Po návratu z Indie, resp. Indonésie vznikly prózy *Robert Aghion* (1912), *Indische Schmetterlinge* (1912, Indiští motýli), *Der Waldmensch* (1914, Člověk z lesa). Do uvedeného tematického okruhu



patří i pozdější texty, zejm. *Indischer Lebenslauf* (Indický životopis) a *Sehnsucht nach Indien* (1925, Touha po Indii).

Religionisté považují uvedené prózy za doklad vysokého stupně zvládnutí brahmanismu a hinduismu. Z literárněvědného hlediska jsou pozoruhodné značné shody Hesseho raných indických próz a pozdější prózy *Siddhartha*, zejména v tematicko-motivické výstavbě textu. Postava krále v próze *Legende vom indischen König* (1907, Legenda o indickém králi) usiluje o nejhlubší poznání, o nalezení poslední pravdy, což ji spojuje v motivu hledání s postavou Siddharthy (ze stejnojmenné prózy). Siddhartha však usiluje o nalezení cesty k vlastnímu já (*atman*).

Hesse dynamizuje klíčový proces hledání obtížnou nutností rozhodovat se mezi protikladnými názory: indický král porovnává rozdílné názory dvou učených bráhmánů, Siddhartha přístupy bráhmánů a šramanů. Na rozdíl od moderní evropské tradice hrdinů-outsiderů jsou postavy krále a Siddharthy součástí společenské a duchovní elity (oba jsou vzdělanými bráhmany, zasvěcenými do rituálů, polemických rétorických praktik atd.).

Asketické experimenty příslušníků nejvyšší kasty (bráhmánů) pochopitelně neumožňují autentický vhled do všudypřítomné bíd, zaostalosti a předsudků – tezovitost těchto pasáží Hesse přehlušuje výrazným lyrismem, který se mnohdy blíží východoasijské poezii. Siddharthova oscilace mezi zduchovněním a smyslovostí je *Legendě o indickém králi* cizí. Po osvětlení se však i Siddhartha cele oddá lásce k bližnímu a službě lidem.

V Hesseho korespondenci a esejistice se opakují vysvětlení ideového záměru prózy *Siddhartha* (ztotožňované s indickým duchovním a kulturním prostředím) – Hesse opakovaně upozorňuje, že Indie je „*nur Kleid*“ (pouze šat) prózy, nikoli vlastním uměleckým sdělením, že postava Siddharthy je „*nicht ein Hindu, sondern Mensch*“ (nikoli hinduista, nýbrž člověk).

Umělcův výklad smyslu vlastního díla je nutno chápat jako svébytný literární žánr. Hesse vyšel vstříc touze veřejnosti po jednoznačných odpovědích, které však dílo samo neobsahuje. Zjednodušené jsou úzce religionistické výklady díla, které konstatují Hesseho jasný odklon od hinduismu a buddhismu ve prospěch příklonu k taoismu. Hesse často zdůrazňoval, že básnická „zjevení“ považuje pro sebe za důležitější než zjevení náboženská. K indickému nebo čínskému duchovnímu světu přistupuje Hesse s hlubokým zájmem a respektem, ale vždy jako umělec, nikoli jako náboženský myslitel.

Francouzsko-italský komparatista Claude Manfredini (1990, 105–116) upozorňuje ve studii *Hermann Hesse und das indische Denken* (Hermann Hesse a indické myšlení) na okolnost, která je z hlediska interkulturní literární vědy podstatná: pro Hesseho bylo indické (a v širším smyslu orientální) myšlení spojeno nikoli se sférou povrchního exotična, ale stávalo se předmětem hlubokého vnitřního obdivu (Manfredini 1990, 105). Zpočátku cizí orientální kultura se Hessemu sice nestává vlastní, ztrácí však postupně rysy cizosti a zůstává kulturou sice jinou, avšak velmi blízkou. V závěru zmíněné studie

uvádí Manfredini svědectví profesora kalkatské univerzity Kalidase Naga, který po rozhovoru s Hessem prohlásil, že se dosud nesetkal s Evropanem, který by v takové míře dokázal „myslet indicky“ (Manfredini 1990, 116).

Čínský filosof a religionista Kyung Yang Cheong (1990) spatřuje Hesseho mimořádnou schopnost syntézy západního a východního myšlení a uměleckého tvoření v širokém pojetí mystické religiozity (Cheong 1990, 119 n.). Třebaže v korespondenci a publicistice se Hesse této problematice věnuje soustavně od třicátých let, již v době před vznikem své hlavní indické prózy *Siddhartha* překračuje křesťanské chápání mystiky, které vychází z Bonaventurova požadavku poznávání Boha na základě zkušenosti (*cognitio Dei experimentalis*).

Zkušenostní báze poznávacího procesu v náboženství i v umění je pro Hesseho zásadní, avšak nesměřuje k poznávání křesťanského Boha, nýbrž obecnějšího božského principu (tajemství, absolutna) v lidském nitru. Tuto představu formuloval Hesse již v eseji *Krieg und Frieden* (Válka a mír) z roku 1918:

„*Alle Erkenntnis [...] hat nur einen Gegenstand. Es wird von Tausenden und tausendfach anerkannt und in tausend verschiedenen Arten ausgedrückt, ist aber stets nur eine Wahrheit. Es ist die Erkenntnis des Lebendigen in uns, in jedem von uns, in mir und dir, des geheimen Zaubers, der geheimen Göttlichkeit, die jeder von uns in sich trägt*“ (Hesse 1973, 438).

V českém překladu:

„*Každé poznání [...] má pouze jeden předmět. Je přijímán tisíci a tisíckrát a vyjadřován tisíci různými způsoby, je však stále jen jednou pravdou. Je to poznání živoucího v nás, v každém z nás, ve mně a v tobě, tajemného kouzla, tajemné Božskosti, kterou v sobě každý z nás nosí*“ (Překlad – autor).

Ještě před napsáním novely *Siddhartha* zdůrazňuje Hesse (v dopise z r. 1920) význam hledání božského ve vlastním já:

„*Dies „Ich“ ist [...] der innerste, wesentliche Kern jeder Seele, den der Inder „Atman“ nennt und der göttlich und ewig ist. Wer dies findet, sei es auf dem Wege Buddhas oder der Veden oder des Lao Tse oder Christi, der ist in seinem Innersten verbunden mit dem All, mit Gott [...]*“ (Hesse 1973, 445).

V českém překladu:

„*Toto „já“ je [...] nejniternějším, bytostným jádrem každé duše, které Ind nazývá „atman“ a které je božské a věčné. Kdo toto jádro nalezne, ať již na cestě Buddha nebo*

*véd nebo na cestě Lao-c' nebo Krista, ten je ve svém nejhlubším nitru spojen s vesmírem, s Bohem [...]*" (Překlad – autor).

Zdůrazňování zážitku jako zvláštnosti mystické religiozity klade Kyung Yang Cheong do souvislosti s Hesseho jazykovou skepsí a antidogmatismem (Cheong 1990, 124–125). V Hesseho indických prózách se propojení vlastních (mystických) zážitků a ne-vyslovitelnosti, nesdělitelnosti zkušenosti objevuje často. „Ontologicky“ zaměřené pasáže se vyskytují téměř ve všech Hesseho indických prózách, nejméně rétorickou podobu má odmítání dogmat v próze *Siddhartha*.

### 5. Evropská jazyková skepse a orientální důraz na zkušenost

Jazyková skepse a odmítání dogmat je záležitostí novodobého evropského myšlení a umění. Po 1. světové válce získává novou naléhavost, neboť víra některých umělců v očištnou sílu války se tváří v tvář masovému vraždění ukázala jako naprostá politická naivita.

Výrazně interkulturní ráz má Hesseho kombinace moderní evropské jazykové skepse a nevíry ve velké ideje s tradičním orientálním úsilím o dosažení hlubšího poznání na základě co nejdůkladnější osobní zkušenosti. V novele *Siddhartha* se stejnojmenný hlavní hrdina v závěrečné kapitole setká po mnoha letech s přítelem z mládí Góvindou, s nímž se kdysi vydal na cestu asketického náboženského hledačství. Na Góvindovu otázku, zda se opírá o nějakou víru či nějaké vědění, odpovídá Siddhártha:

*„Du weißt, Lieber, daß ich schon als junger Mann, damals, als wir bei den Büßern im Walde lebten, dazu kam, den Lehren und Lehrern zu mißtrauen und ihned den Rücken zu wenden. Ich bin dabei geblieben. Dennoch habe ich seither viele Lehrer gehabt [...] Am meisten aber habe ich hier von diesem Flusse gelernt, und von meinem Vorgänger, dem Fährmann Vasudeva. Er war ein sehr einfacher Mensch, Vasudeva, er war kein Denker, aber er wußte das Notwendige, so gut wie Gotama, er war ein Vollkommener, ein Heiliger“* (Hesse 1970, 170).

V českém překladu Miloše Černého:

*„Ty víš, můj milý, že už tehdy, když jsme žili u kajícníků v lese, už tehdy jsem jako mladík začal nedůvěřovat naukám a učitelům a obrátil jsem se k nim zády. U toho jsem setrval. Přesto jsem měl od té doby mnoho učitelů [...] Ale nejvíce jsem se naučil zde od této řeky a od mého předchůdce, převozníka Vasudévy. Byl to velmi prostý člověk, Vasudéva nebyl žádný myslitel, ale věděl to, co je nutné, právě tak jako Gautama. Byl dokonalý, byl svatý“* (Hesse 2000, 339).

Hesseho zájem o křesťanskou a indickou, později též čínskou mystiku posiloval jeho přesvědčení, že existuje jakýsi společný duchovní základ lidstva. V recenzi na antologii orientální literatury, kterou Siegfried Unseld zařadil do výboru ze spisovatelovy pozůstalosti (Hesse 1987), Hesse píše:

*„Die Wahrheit des Chinesen Lao Tse und die Weisheit Jesu oder die der indischen Bhagavadgita weisen ebenso deutlich auf die Gemeinsamkeit der seelischen Grundlagen durch alle Völker hindurch wie die Kunst aller Zeiten und Völker“* (Hesse 1987, 95–96).

V českém překladu:

*„Pravda Číňana Lao-c' a moudrost Ježíšova nebo indické Bhagavadgity poukazují právě tak zřetelně ke společným duchovním základům všech národů jako umění všech dob a národů“* (Překlad – autor).

### 6. Příklon k čínské životní filosofii

Nalezení společné báze lidské moudrosti však Hessemu nebrání ve vnímání odlišností různých duchovních proudů. Hesse si stále zřetelněji uvědomoval rozdíly mezi indickým a čínským myšlením a přikláněl se postupně k čínské životní filosofii. Oproti indické odevzdanosti a nihilismu zdůrazňuje čínské myšlení čínorodost a veskrze pozitivní vztah k životu, který se projevuje hledáním harmonie protikladů. Novela *Siddhartha* představuje z Hesseho indických próz umělecky i myslitelsky nejodvážnější pokus o hledání literárního tvaru dialogu mezi Západem a Východem o zásadních otázkách lidské existence.

Originalita a čtenářská přitažlivost této prózy i v současnosti je dána experimentálním využitím interkulturního prolnutí rozmanitých duchovních, etických a estetických hodnot. Orientální hodnoty jsou zprostředkovány nejen v rovině ideové, ale především v rovině estetického zážitku, což odpovídá východnímu přesvědčení o pojmové nesdělitelnosti hlubší zkušenosti.

Titulní postava prózy, Siddhártha, musí v duchu orientální tradice cesty k sobě samému zažít jak opojné okamžiky tělesné slasti a duchovního povznesení, tak i hmotné nouze, fyzických útrap a bezmezní duševní sklíčenosti, aby po mnoha letech usilovného a často již zdánlivě marného hledání konečně našel vnitřní klid a vyrovnaný vztah k sobě i ke světu. Symbolem Siddhárthova usmíření se světem je řeka, resp. voda, která je – podobně jako lidé – neustále v pohybu. Tento pohyb však není neklidem, hledáním, ale naopak znamená jistotu a neporušitelný řád, neboť lidská bytost nemůže věčný pohyb vody ovlivnit. Siddhártha zjišťuje, že člověk může tuto přírodní sílu nezúčastněně pozorovat, může se jí dobrovolně přizpůsobit či vydat, jejím prostřednictvím se může učit milovat svět i sebe sama a nalézat tak smysl vlastního života. Klid a vlastní identitu však Siddhártha

nenalézá v okolním světě, třebaže tento svět nabízí k seberealizaci mnoho podnětů a možností. Své bytostné já objevuje v pevnějším spojení s přírodou.

Hesse si díky svému hlubokému zájmu o východní myšlení velice dobře uvědomoval problematičnost západního způsobu pozorování okolního světa, o němž později teoreticky obdobně uvažoval kupř. francouzský filosof a literární estetik Maurice Blanchot v knize *L'espace littéraire* (Literární prostor). Podle Blanchota jsme přesvědčeni, že při každém pozorování skutečnosti, která nás obklopuje, pozorujeme pouze tuto skutečnost, aniž bychom tušili, že právě skrze tuto skutečnost můžeme vidět jen sebe sama; vlastnímu já neunikneme, lze se jen vědomě oprostít od ostatních rušivých vlivů (Blanchot 1999, 176 n.).

V evropských uměleckých a intelektuálních kruzích jsou indické literární texty od doby osvícenství předmětem obdivu a soustředěného badatelského zájmu. Pro německé a anglické romantiky Schlegela, Hölderlina, Shelleyho či Wordswortha bylo významným uměleckým impulzem seznámení s dramatem *Šakuntala* či s texty hinduistických mystiků. V Paříži se v druhé polovině devatenáctého století stával módou buddhismus. Hesse na západoevropský zájem o náboženství a umění Orientu po svém navazoval – oprostil se od prvotního okouzlení orientální exotikou a pronikal ke specifickým hodnotám indického a čínského myšlení a umělecké tvorby.

Inspiraci nalézá Hesse ve druhém desetiletí 20. století v čínské poezii, o níž se však v souvislosti s novelou *Siddhartha* příliš neuvažuje. Domnívám se, že tuto prózu lze do značné míry interpretovat právě v intencích čínské poezie, zejména jejího klíčového artikulačního mechanismu, jímž je synekdocha.

Čínské básně byly ve svém původním prostředí chápány jako malá část celku, tedy jako tzv. absolutní synekdocha. Pro evropské recipienty je takové pojetí velmi neobvyklé, neboť evropský čtenář implicitně očekává v textu jiné instrukce k sémantizaci básně. Na základě „orientálních instrukcí“, jimiž Hesse text vybavil, lze prózu interpretovat ve smyslu zmíněné absolutní synekdochy, neboť Siddhártha postupně pochopí, že je pouze nepatrnou částí přírody, nikoli jejím středobodem. Tento „východní“ životní postoj je zdůrazněn mj. v kapitole *Der Fährmann* (Převozník), z níž uvádím následující dva citáty:

„Mit tausend Augen blickte der Fluß ihn an, mit grünen, mit weißen, mit kristallinen, mit himmelblauen. Wie liebte er dies Wasser, wie entzückte es ihn, wie war er ihm dankbar...! Im Herzen hörte er die Stimme sprechen, die neu erwachte, und sie sagte ihm: Liebe dies Wasser! Bleibe bei ihm! Lerne von ihm! O ja, er wollte von ihm lernen, er wollte ihm zuhören. Wer dies Wasser verstünde, so schien ihm, der würde auch viel anderes verstehen, viele Geheimnisse, alle Geheimnisse“ (Hesse 1970, 141).

V českém překladu Miloše Černého:

„Řeka na něho pohlížela tisícerýma očima, zelenýma, bílýma, křišťálovýma, nebesky modrýma. Jak miloval tuto vodu, jak ho okouzlovala, jak jí byl vděčný. V srdci slyšel promlouvat hlas, ten znovu probuzený, a ten mu říkal: Miluj tuto vodu! Zůstaň u ní! Už se od ní! Ó ano, chtěl se od ní učit, chtěl jí naslouchat. Kdo by této vodě a jejím tajemstvím porozuměl, zdálo se mu, porozuměl by i mnohému jinému, mnohým tajemstvím, všem tajemstvím“ (Hesse 2000, 318).

„Und wieder einmal, als eben der Fluß in der Regenzeit geschwollen war und mächtig rauschte, da sagte Siddhartha: „Nicht wahr, o Freund, der Fluß hat viele Stimmen, sehr viele Stimmen? Hat er nicht die Stimme eines Königs, und eines Kriegers, und eines Stieres, und eines Nachtvogels, und einer Gebärenden, und eines Seufzenden, und noch tausend andere Stimmen?“

„Es ist so“, nickte Vasudeva, „alle Stimmen der Geschöpfe sind in seiner Stimme““ (Hesse 1970, 146).

V českém překladu Miloše Černého:

„A jindy zase, právě když se řeka v době dešťů vzedmula a mohutně hučela, řekl Siddhártha: „Řeka má mnoho hlasů, nemám pravdu, ó příteli? Což nemá hlas krále a válečníka, hlas býka a nočního ptáka, hlas rodičky a vzdychajícího a ještě tisíc jiných hlasů?“

„Je to tak,“ kývl Vasudéva, „v jejím hlasu jsou obsaženy všechny hlasy tvorstva““ (Hesse 2000, 322).

## 7. „Indická hudebnost“ prózy

Německý novinář, psychoterapeut, mystik a Hesseho přítel Hugo Ball upozornil na důležitý stylový rys prózy *Siddhartha*, jímž je pro Evropana neobvyklý rytmus prozaického textu. Hesse chtěl podle Balla především zachytit hudbu Indie, kterou slychával od dětství – „diesen hieratischen Dreiklang, der den Satz gleich einem Sternbild tönen lässt, in den dreimal dasselbe sagt, nur in anderer Wendung“ („tento hieratický trojtón, jenž rozezná větu jak souhvězdí, jemuž řekne třikrát totéž, pouze v jiném spojení“ – překlad autor) (Ball 1977, 131).

„Indické“ trojnásobné opakování vyznívá silně lyricky, sugeruje téměř náboženské vytržení vypravěče, jemuž odpovídá nápodoba stylu posvátných staroindických textů:

„Schön war die Welt, bunt war die Welt, seltsam und rätselhaft war die Welt! Hier war Blau, hier war Gelb, hier war Grün, Himmel floß und Fluß, Wald starrte und Gebirg,

*alles schön, alles rätselvoll und magisch, und inmitten er, Siddhartha, der Erwachende, auf dem Wege zu sich selbst*" (Hesse 1970, 95).

V českém překladu Miloše Černého:

*„Svět byl krásný, svět byl pestrý, svět byl zvláštní a záhadný! Byla tu modř, byla tu žluť, byla tu zeleň, nebe plynulo i řeka, nehybně stál les i hory, všechno krásné, všechno záhadné a magické a uprostřed Siddhártha, procítající, na cestě k sobě samému*" (Hesse 2000, 285–286).

Třebaže veřejnosti je Hesse znám především jako prozaik, sám se považoval také za básníka. V roce 1910 napsal o svém bytostně lyrickém ustrojení v dopise Theodoru Heussovi: *„Mir steht, als heimlichem Lyriker, der Wunsch nach einer Melodie vielleicht zuletz doch höher, als der nach Durchdringung großer Stoffe*" („Potřeba melodie pro mě jako rozeného lyrika znamená v posledku přece jen víc než naplnění velkých námětů." – překlad autor) (sek. cit. podle Zeller 1997, 56).

Hudební kvality prózy Siddhartha lze sledovat na více úrovních textu. Pro Hesseho je (podobně jako pro prozaiky v období romantismu) velmi důležitá rovina foneticko-fonologická. „Indický" habitus díla se projevuje mj. nápodobou vokalizmu hindštiny – pro tento jazyk je charakteristická vysoká frekvence otevřených vokálů, zejména vokálu „a". V němčině je naopak nejčastějším vokálem redukované „e", a tak se lexikální „hledanost" textu prózy Siddhartha podobá fonostylistickému úsilí při tvorbě textů melodických písní – viz následující tři příklady:

*„Da stand sie auf und trat zu ihm her [...] fragte, ob er schon gegessen habe und ob es wahr sei, daß sie Samanas nachts allein im Walde schliefen und keine Frauen bei sich haben dürften*" (Hesse 1970, 103).

*„Als am Spätnachmittag die schöne Kamala in der Sänfte sich ihrem Haine näherte, stand am Eingang Siddhartha [...]"* (Hesse 1970, 105).

*„Da lachte Kamala laut*" (Hesse 1970, 106).

V českém překladu Miloše Černého je ztráta většiny akustických kvalit textu prózy kompenzována zachováním lexikálně sémantické struktury. Text proto působí v češtině podstatně méně „indický" než v němčině:

*„Tu povstala a přistoupila k němu [...] zeptala se, zda už jedl a je-li to pravda, že šramanové spí v noci v lese sami a nesmějí mít u sebe ženy*" (Hesse 2000, 291).

*„Když se pozdě odpoledne krásná Kamala blížila na nosítkách ke svému sadu, stál Siddhártha u vchodu [...]"* (Hesse 2000, 292)

*„Tu se Kamala hlasitě rozesmála*" (Hesse 2000, 293).

Hesse zároveň silně potlačuje konsonantické skupiny, které jsou pro němčinu typické, a tak dále zesiluje i mimo rámec vokalizmu „indickou" exotičnost textu. Stylizace zvukové stránky textu se však neomezuje jen na oblast hlásek – důležitou roli hraje pravidelně se opakující větná melodie (čtenář se tak může nořit stále hlouběji do metafyzických představ). Prózu Siddhartha by dokonce bylo možné chápat jako jistý druh symfonické básně, neboť jednotlivé kapitoly jsou – podobně jako jednotlivé části symfonického básnického cyklu – relativně uzavřené, mají vlastní témata, jsou však také vzájemně propojeny leitmotivem: touhou po nalezení smyslu života (srov. blíže Kučera – Panušová 2002, 163 n.).

## 8. Konflikt romantického a moderního jako aktuální výzva

Uvedené příznaky připomínají romantismus 19. století, a tak lze do jisté míry souhlasit s názorem Manfreda Mixnera, podle něhož není dost dobře možné Hesseho tvorbu přiřadit ke konkrétní kulturněhistorické epoše nebo k uměleckému stylu. Mixner soudí, že Hesseho díla se vymykají literatuře dvacátého století (Mixner 1983, 32). Takové tvrzení je však přehnané, podobně jako označování Hermanna Hesseho za postromantika, romantického či romanticko-anarchistického antimaterialistu aj. Hesse je nepochybně tvůrcem 20. století, třebaže se neztotožňuje s úzce modernistickým a eurocentrickým vnímáním světa.

Hesse si osvojil postupy moderní poezie a prózy; jeho kulturně historický a religionistický rozhled, bez něhož by nebylo možné indické prózy vytvořit, je na úrovni 20. století. Především však dospěl k ideové a tvarové syntéze, která – na rozdíl od literatury romantismu – zásadním způsobem oslovuje čtenáře druhé poloviny 20. století v Evropě, Americe a Asii. Expanzivní a sebestředný subjekt evropské romantické literatury a umění naopak cítí nutkavou potřebu strhnout svět do své náruče, stát se středobodem veškerého dění, být dokonalým poslem vlastních emocí.

Anton Kaes zdůrazňuje Hesseho vliv na americkou generaci, která zažila válku ve Vietnamu, a připomíná esej *Poet of the Interior Journey* v časopise *The Psychedelic Review* z roku 1963, v němž Timothy Leary označil Hesseho za „básníka duchovní cesty" a připojil doporučení, aby se před každou seancí uživatelů LSD četl *Stepní vlk* a *Siddhártha*, neboť Hesse byl generací šedesátých let považován za proroka, jehož dílo symbolizovalo iracionalismus, vystoupení ze společnosti, volnou lásku a meditaci (Kaes 2007, 242). Ve čtenářském kontextu je jistě i takto psychologicky akcentovaná interpretace možná.

V kontextu literárněvědném by však nebylo dobré zapomínat na Hesseho náročný umělecký experiment, který spočívá v pokusu vzepít se oddělování spirituálního,

etického a estetického. Hesseho spojování zčásti evropského, zčásti indického pohledu na svět s čínským postojem k životu považují někteří filosofové a religionisté za svérázný eklekticismus. Ostatně i v rámci čínského myšlení spojuje Hesse různé směry: taoismus ve věcech duchovních s konfucianismem v otázkách etických a společenských.

Z uměleckého hlediska je interkulturní trialog evropského, indického a čínského myšlení a tvorby výhodou, neboť skýtá zajímavé možnosti otevírání se jinému a cizímu. V literatuře a umění novodobé Evropy hraje právě vyrovnávání se s jinakostí jiného a cizostí cizího stále důležitější roli při utváření významového dění uměleckého díla. Svým dílem Hermann Hesse zval a stále zve k nastoupení takové náročné cesty.

#### Použité zdroje

BALL, Hugo (1977): *Hermann Hesse. Sein Leben und sein Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BLANCHOT, Maurice (1999): *Literární prostor*. Praha: Hermann & synové.

BRAN, Friedrich a PFEIFER, Martin (eds.) (1990): *Hermann Hesse und die Religion*. Bad Liebenzell: Bernhard Gengenbach.

HESSE, Hermann (1970): *Erzählungen. Bd. 2*. Berlin und Weimar: Aufbau – Verlag.

HESSE, Hermann (1973): *Gesammelte Briefe. Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HESSE, Hermann (1980): *Gesammelte Werke in 12 Bänden. Die Gedichte I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HESSE, Hermann (1987): *Mein Glaube. Eine Dokumentation*. (Ed. S. Unseld). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HESSE, Hermann (1998): *Souborné dílo I*. Praha: Argo.

HESSE, Hermann (2000): *Souborné dílo V*. Praha: Argo.

CHEONG, Kyung Yang (1990): Mystische Religiosität als Synthese zwischen West und Ost bei Hermann Hesse. In: Bran, Friedrich a Pfeifer, Martin (eds.): *Hermann Hesse und die Religion*. Bad Liebenzell: Bernhard Gengenbach, s. 117–131.

KAES, Anton (2007): Od expresionismu k exilu. In: Bahr, Eduard (ed.): *Dějiny německé literatury 3: Od realismu k současné literatuře*. Praha: Karolinum, s. 183–254.

KUČERA, Petr a PANUŠOVÁ, Marta (2002): Hermann Hesse: Siddhartha – zur ästhetischen Rezeption der Erzählung. In: Limberg, Michael (ed.): *Hermann Hesses Siddhartha. 11. Internationales Hermann-Hesse-Kolloquium in Calw*. Stuttgart: Staatsanzeiger-Verlag, s. 158–164.

MANFREDINI, Claude (1990): Hermann Hesse und das indische Denken. In: Bran, Friedrich a Pfeifer, Martin (eds.): *Hermann Hesse und die Religion*. Bad Liebenzell: Bernhard Gengenbach, s. 105–116.

MILECK, Joseph (1990): Hermann Hesse und der Osten: Ziel oder Zweck? – Bekehrung oder Ästhetik? In: Bran, Friedrich a Pfeifer, Martin (eds.): *Hermann Hesse und die Religion*. Bad Liebenzell: Bernhard Gengenbach, s. 87–104.

MIXNER, Manfred (1983): Hesse lesen. Erfahrungen mit seinen Romanen. In: *Text + Kritik*. Heft 10/11. München, s. 26–32.

SCHMELZER, Hans-Jürgen (2012): *Auf der Fährte des Steppenwolfs. Hermann Hesses Herkunft, Leben und Werk. 2. Aufl.* Stuttgart – Leipzig: Hohenheim.

SCHNEIDER, Christian Immo (1991): *Hermann Hesse*. München: Beck.

ZELLER, Bernhard (1997): *Hermann Hesse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

#### Resümee

*Hermann Hesses prosaische Texte über Indien, insbesondere die Erzählung Siddhartha (mit dem Untertitel „indische Dichtung“) verbinden Hesses westliche Wurzeln mit einer nicht zuletzt von seinen familiären Verhältnissen geprägten Zuneigung zu Indien und zum Orient überhaupt. Dem Schaffensprozess im Siddhartha liegt eine experimentelle künstlerische Absicht zu Grunde, die dem Rezipienten anmutet, dass die orientalischen Werte in einem literarischen Werk nur als erlebte ästhetische Erfahrung mittelbar sind und nicht in einer abstrakten Form der „westlichen“ Texte, die versuchen, das Publikum auf eine rhetorische Art und Weise zu überzeugen.*

*Im Verlaufe der Arbeit an diesen interkulturell orientierten Texten hat Hermann Hesse selbst gespürt, dass der Mangel an authentischen Erfahrungen für ihn ein fatales Hindernis im Prozess des Schreibens darstellt. Thema der „indischen“ Werke Hesses, in erster Linie der Prosa Siddhartha, ist die existenzielle Grundfrage nach dem Sinn des eigenen Lebens. Die Zentralfigur des Werkes, Siddhartha, musste zuerst die wichtigsten sonnigen Momente des Lebens genießen sowie dessen Schattenseiten erleiden. Erst auf Grund einer solchen weltlichen Erkenntnis, die Siddhartha letzten Endes wieder ablehnt, weil er ihre Vergänglichkeit und Eitelkeit erkannt habe, konnte er seinen seit langem ersehnten Frieden in der Vereinigung mit der Natur finden. Während der europäische Vanitas-Gedanke, die auf das Alte Testament zurückgehende Klage über die irdische Vergänglichkeit, Pessimismus evoziert, bringt diese Erkenntnis Siddhartha eine für uns Europäer „widersinnige“ Erlösung und Befreiung. Der unlogisch optimistische Ausklang des Werkes, bei dem der ewig suchende und im Dunklen tappende Mensch zuerst alles verlieren muss, um später das Wichtigste finden zu können, beruht auf den östlichen philosophischen und religiösen Lehren, die v. a. positive Werte in den Vordergrund stellen.*

*In den indischen Prosawerken Hesses kann man mehrere Züge der orientalischen Literatur aufspüren. Die Bemühungen H. Hesses bewegen sich in Richtung einer systematischen Abschwächung der eurozentrischen Klischeevorstellungen. Begriffe, wie das Besondere, das Regionale, das Fremde wurden zu Hesses Zeiten in Europa negativ oder mindestens mit Toleranz aufgenommen, während das Exotische für die Europäer attraktiv war. In der europäischen modernistischen Prosa ging es um eine Auflösung des Kerns dieser Begriffe. Bei Hermann Hesse handelt es sich – auch in der „indisch“ wirkenden ästhetischen Gestaltung des Textes – um eine natürliche Anknüpfung an die östliche Gedankenwelt, um eine logische Folge der Einbeziehung des Subjekts in den Erkenntnisprozess, wobei die Erkenntnis durch das Verständnis ersetzt werden sollte.*

**Ivona Mišterová**

## ***The Reception of Anglo-American Drama on Pilsen's Stages during the Great War***

### **Abstract**

*During the Great War, theatre became an effective channel of communication and a means of encouragement. In times of economic difficulties and political paralysis, theatrical productions were designed to arouse Czech national consciousness. The Pilsen repertoire was oriented particularly towards classical works of national literature (e.g., Klicpera, Tyl, Jirásek, and Vrchlický) and democratic drama (e.g., Shaw). Considerable theatrical space was also devoted to Shakespeare's plays. One of the greatest theatrical achievements was the Shakespeare festival in the spring of 1916, which took place in Prague and in many other Czech theatres. Thanks to Počepický (director) and Karen (chief protagonist), it expressed its distinctive character on Pilsen's stages as well. The Shakespearean play cycle naturally had both artistic and political implications in terms of the desire for an independent state. Shakespeare thus became, figuratively speaking, an inspirer and co-creator of Czech national history. This article describes the amount and nature of Anglo-American drama staged at the Municipal Theatre in Pilsen during the Great War. Applying a chronological approach, it attempts to trace the reception of particular productions (e.g., *The Merchant of Venice*, *Captain Brassbound*, *The Tempest*, *Androcles and the Lion*, *Hamlet*, and *Venice Preserved*) in theatre reviews published in the local daily newspapers *Český deník* [The Czech Daily] and *Nová doba* [The New Time] between the years 1914 and 1918. The article thus contributes to a better understanding of the history of Czech theatre alongside Czech national history.*

*Key words: Reception, Anglo-American Drama, William Shakespeare, the Great War, the Municipal Theatre in Pilsen*

## 1. Pilsen during the Great War

The outbreak of the Great War helped to initiate and eventually realise the long-standing Czech aspirations to disentangle from Austria-Hungary and attain sovereignty. However, the road to independence was to be long and difficult.

The assassination of Franz Ferdinand d'Este, Archduke of Austria and successor to the throne, and his wife Sophie committed by the Serbian Nationalist terrorist group known as the Black Hand in Sarajevo on 28 June 1914 provided the initial impetus for the outbreak of war. Events quickly accelerated and soon all the great European powers were involved in the war, fighting on the side of either the Allies or the Central Powers. Having started as an Austro-Hungarian military conflict with Serbia, it gradually encompassed almost two thirds of the world.<sup>1</sup>

Although war operations did not take place directly in Bohemia and Moravia, the population had to endure many hardships, such as the shortage of food and coal supplies, the enormous price rise, illnesses, and profiteering (Čornej 1992, 38). The citizens of Pilsen initially responded to the outbreak of war with a detachment that even amounted to curiosity. Given growing economic difficulties, their attitudes towards war began to change.<sup>2</sup> The Škoda Works, which became one of the largest ammunition factories in Europe, employed thousands of newly recruited workers for whom, however, the necessary infrastructure had not been provided. Whereas military production increased and prospered, foodstuffs and fuel were in short supply. Deteriorating economic conditions provoked waves of protests, strikes, and demonstrations. Food riots which broke out throughout the city in 1916 and 1918 were violently suppressed and had tragic consequences. Several children were shot dead in June 1918, when bread supplies were cut off due to the shortage of flour. An explosion in the Bolevec ammunition factory in May 1917 killed nearly 200 people.<sup>3</sup> In September 1917 a devastating Spanish influenza epidemic rapidly

spread (not only) in Pilsen. By the end of 1917, an estimated one third of Pilsen's population was infected.

The difficult social, political, and economic situation united political parties in a negative view of the possibility of prospective development within the Austro-Hungarian Empire and encouraged the idea of restoring the political autonomy of the Czech nation. The pace of events quickened when the United States declared war on Austria-Hungary in December 1917. The Great War then slowly headed towards its end. The establishment of the autonomous Czechoslovak state was eventually declared by the representatives of the Czech National Council on 28 October 1918. After four years of fighting and hardship, Czech independence was finally achieved.

## 2. The Municipal Theatre in Pilsen during the Great War

Though the onset of war was marked by disarray and misunderstanding, leading to the temporary closure of the Pilsen theatre<sup>4</sup>, the situation soon returned to normal. Open as usual to influence from Prague, the Pilsen theatre attempted to preserve traditional cultural values and roots, arouse national enthusiasm, and support national feelings against the Austro-Hungarian oppression. Its rebellious spirit was further fuelled by Josef Skupa's revolutionary Kašpárek who became a symbol of Czech national heritage.<sup>5</sup> The Pilsen repertoire was oriented towards democratic drama (e.g., that of George Bernard Shaw), with an emphasis on national plays demonstrating national strength and courage (e.g., those of Václav Kliment Klicpera, Josef Kajetán Tyl, Alois Jirásek, and Jaroslav Vrchlický). In many productions of the time, theatrical attempts to break through autocratic restrictions and establish closer contact with audiences (as in the 1916 production of *Hamlet*)<sup>6</sup> can be traced. Theatre thus served as a platform for the expression of national identity at a time marked by the suspension of many freedoms, including freedom of press.

During the Great War, the Austro-Hungarian monarchy imposed rigid censorship and strict absolutist rules. Parliament was shut down and parliamentary (and in fact all democratic) debates were silenced. Forty-six Czech newspapers and periodicals were discontinued and the remainder were heavily censored. As Milena Beránková (1981, 221) points out, a strict control over the press led to an a priori elimination or neutralisation of unwelcome content, which might have attracted censors' attention. Editors were

1) *The Great War has been dealt with in many sources (Čornej 1992; Cabada 2010; Kvaček 2013, etc.), thus, for the purpose of this article, the situation in the Czech lands is primarily discussed.*

2) *As the war proceeded, the dominant political attitudes also changed. Although Pilsen Czech Social Democrats had initially expressed anxiety about going to war, they eventually showed loyalty towards government policy.*

3) *The detonation inspired Karel Čapek's image of the atomic explosion in his novel Krakatit (written in 1922, published in 1924). Čapek, who then worked as a private tutor to the son of Count Lažanský in Chyše, heard a distant explosion, saw a thick black smoke rising up from the fire, and became a de facto eyewitness of the disaster (Martinovský et al. 2004, 184).*

4) *After the outbreak of war, the theatre was closed and actors were dismissed due to "the exceptional circumstances of war" (Kříž 1927, 52). The theatre was, however, reopened thanks to the ardour and self-help activities of actors on 15 August 1914.*

5) *Kašpárek was a traditional marionette (a court jester) who triumphantly defeated Death and the Devil.*

6) *Another example of a similar theatrical approach can be found in the production of Androcles and the Lion (1916).*

provided both with instructions regarding content adequacy/non-adequacy and loyal articles recommended for publication as editorials. Apart from topics expressed in text, graphics were liable to censorship, too. Some limited space for expression opened, however, in daily news summaries, covering particular war events, feuilletons, Sunday supplements to periodicals, and articles on food provision. It is perhaps not surprising that theatre reviews were published in close proximity to these journalistic genres.

Regional culture coverage was delivered by two newspapers: *Český deník* [*The Czech Daily*]<sup>7</sup> and *Nová doba* [*The New Time*]. Theatre reviews were published in a regular column entitled Theatre and Arts.

### 3. Objectives and Interpretive Lenses

This article<sup>8</sup> aims to describe the amount and nature of Anglo-American drama staged at the Municipal Theatre in Pilsen during the Great War. Applying a chronological approach, it attempts to trace the reception of particular productions in theatre reviews published in the above mentioned newspapers between the years 1914 and 1918. It furthermore aims to examine the relationship between Anglo-American productions and social and political events during the war.

For this purpose, it is first necessary to pose basic research questions, the answers to which will help clarify the issue:

- What amount of space was devoted to theatre reviews of Anglo-American productions in comparison with other cultural events?
- What sort of information on Anglo-American productions did the newspapers provide?
- Did period reviews make any direct or indirect connection to the war?

These questions are closely connected with the methodological assumption that there exists a correlation (in fact, more or less directly proportional) between period events, theatrical productions, and critical reviews. Together with Wolfgang Iser (1993, 2), we can argue that each interpretation given in the past is a reflection of both historically conditioned attitudes and reactions to antecedent assessments. This duality characterises the history of interpretation in general. The individual work is set off from previous readings (productions) and read (perceived) in accordance with the prevailing cultural code. A theatrical production can thus function as a mirror in which social and political events are reflected. The concept of interpretation thereby emerges as a highly sophisticated process rooted in a given time period, while simultaneously conditioned

by the history of interpretation and the critical response. Reviews are thus essential as sources of information about productions, though in some cases the messages delivered may be regarded as controversial or misleading due to strict censorship or, in contrast, as efforts to conceal subversive content from the censors.

### 4. Anglo-American Productions during the Great War at the Municipal Theatre in Pilsen

With respect to the Anglo-American wartime repertoire,<sup>9</sup> the Pilsen theatre resorted to an eclectic model with numerous representations of comedy: *Charley's Aunt* [6 October] 1914, *Captain Brassbound's Conversion* 1914, *The Merchant of Venice* 1914, *The Tempest* 1915, *Comedy of Errors* 1915, *Lady Frederick* 1915, *Androcles and the Lion* 1916, *Hamlet* 1916, *Romeo and Juliet* 1916, *Twelfth Night* 1916, *A Midsummer's Night's Dream* 1916, *The Admirable Crichton* 1916, *Caesar and Cleopatra* 1917, and *Venice Preserved* [11 April] 1918. The key role assigned to the drama of William Shakespeare is not coincidental, but stems from a long and high-quality Shakespearean stage history dating back to the latter half of the nineteenth century.

The first English wartime production was *Charley's Aunt*, written by Brandon Thomas and directed by Jaroslav Počepický. Apart from a brief discussion of the production, the anonymous reviewer (A.V.A. 1914b, 4) commented particularly on the development of the repertoire, which was inspired by the National Theatre in Prague and dominated by light comedies and exalted patriotic plays. He stressed the need to limit the number of comedies and "happy endings" and stage more classical, first-rate plays, for in his view, the aesthetic tastes of theatre critics and audiences were more refined than stage directors and dramaturges supposed. The critic, in fact, challenged a commonly shared and frequently professed belief that the audience wanted "*plays which can make it laugh, or cry, or feel excited, and not plays that make it think*" (Williams 2005, 151). But in reality the opposite, as it appears, was true:<sup>10</sup>

"*The management of the National Theatre, as of other theatres, has probably supposed that the audience is not particularly interested in serious works of art and that it is possible to bear on stage either an inane farce, which lets the audience forget the strain*

9) *The Anglo-American wartime repertoire, in fact, consisted only of English plays.*

10) *Although it is difficult to judge to what extent the review was censored or brought into line with official instructions by the city's official censorship body (war plays were not a welcome part of the repertoire as they might have provoked debates on the war and mobilisation, declared on 27 July and 31 July 1914 respectively), it offers a realistic view of the Pilsen theatre's repertoire during the 1914–1915 season, which consisted mainly of comedies and operettas, though some German, Russian, and English classics were staged as well. Similar objections to the dominance of theatrical entertainment over serious plays were, however, raised even before the war.*

7) *The Czech Daily* was established by the merger of *Plzeňský obzor* [*The Pilsen Horizon*] and *Plzeňské listy* [*The New Pilsen Papers*] between the years 1911 and 1912.

8) *This study was supported by the Czech Science Foundation project GA406-13-14048S Anglo-American Drama in Czech Theatres during the Great War.*



of today [war], or a patriotically zealous play, or a war play, which is related, however flimsily, to contemporary events. Experience, however, has taught the National Theatre as well as other Czech theatres that those who stayed at home are even today eager for artistic pleasures. There is no need, however, to be ashamed of such eagerness. Even though our brothers are fighting a life-and-death struggle somewhere far away, why should we not read a book or go to the theatre? If we do everything that is in our power for 'those who are suffering', we are right to please ourselves with the things which once pleased us, and which do no harm to anyone" (A.V.A. 1914b, 4, translation my own).

Although critics considered *Charley's Aunt* to be a "simple and crazy joke", the production seems to have pleased Pilsen audiences mainly due to the "temperately comic" performance of Karel Hostaš as Babberly, impersonating the missing aunt (A.V.A. 1914b, 4).

Another English production, Shakespeare's *Merchant of Venice*, was staged on 23 October 1914 under the direction of Počepický in J. V. Sládek's translation. Rather than breaking with a traditional portrayal of Shylock, the director sought inspiration from Josef Šmaha and Eduard Vojan.<sup>11</sup> Also, the representation of the Christian and Jewish worlds was more or less conventional (S-ý 1914, 5). The critic, however, focused primarily on the individual performance of Otýlie Beníšková, the leading actress of the Pilsen theatre company at the time. Taken aback by her rendition of Portia and her declamatory talent, he noted that "*Shakespeare's verse was flowing from her lips like crystal pearls*" (S-ý 1914, 5). The absence of references and allusions to war is understandable, for the inhabitants of Pilsen were initially surprised by the outbreak of war rather than really affected (Procházka 1965, 17). Regarding the date of the play's premiere, rehearsals had probably preceded the assassination at Sarajevo and thus the stage director might not have initially felt the need to question the current situation via a theatrical reality.

In December 1914, Shaw's play *Captain Brassbound's Conversion* was staged, directed by Josef Fišer. According to theatre critics, the wartime atmosphere contributed to a better understanding of the exotic colour and background of the play and made it more topical: "*In fact even today, when in faraway countries international conflicts arise from the casual positions of ships, when coloured armies from colonies are sent to pan-European war, we understand its exotic colour better. Although we [Austria-Hungary] do not possess*

*any colonies, we pay attention to these [colonial] matters now*" (A.V.A. 1914a, 4, translation my own).

The production met with generally positive critical reactions, except for a diatribe against insufficient enthusiasm for the political content of the play: "*The acting style shows that our actors have not become particularly attached to politics and law. They are not able to talk about them with the necessary inner fervour. But otherwise, it was very nice*" (A.V.A. 1914b, 4, translation my own). It was probably more than a mere coincidence that political rhetoric in the production was subdued. Through the lack of political enthusiasm and a generally ambivalent attitude towards the political discourse of the play, the implied condemnation of war was sufficiently clear.<sup>12</sup>

In April 1915, Shakespeare's *Tempest* was first staged in Pilsen.<sup>13</sup> It was directed by Karel Veverka with Anton Beer-Waldbrunn's stage music under the baton of the famous Czech conductor Václav Talich. Theatre critics (S-ý 1915a, 6) focused particularly on a synergy between direction and a minimalist set design that served as an ideal indicator of the absence of time. Hence, the actual time and location remained unimportant, whereas the *genius loci* played the crucial role. The period review suggests that the modern design of the proscenium sharply contrasted with the elevated portico-style rear stage, where most of the action took place. Despite a certain disharmony in the organisation of the stage space and its design, the director managed to achieve a considerable effect with a simple set and an impressive lighting design. The critics were, however, less positive in their responses to individual artistic performances, particularly to Vedral's portrayal of Prospero (S-ý 1915a, 6). Stripped of the attributes of his magic powers and mysteriousness, Prospero resembled a flat character rather than the rich protagonist of Shakespeare's play. Due to the reduction of his magic power, through which he controls

11) Šmaha (1948–1915) was a talented Czech stage director and actor, characterised by his realistic style of acting. Vojan (1853–1920) was one of the greatest Czech actors and performers of Shakespearean protagonists, famous for his deep psychological, almost Protean, insight into the characters. His portrayal of Shylock was that of a merciless villain. As the famous Czech critic Jindřich Vodák (1945, 119) observed, "his Shylock was like an evil God, cast from one solid piece, a bad hater, a demonic avenger, whose irrec-  
oncilable and racial malevolence threatens and yells with a terrible predatory wildness."

12) After the outbreak of the war, the government first initiated partial, then complete mobilisation. As a number of actors and theatre directors entered the armed services, many theatre troupes were dissolved. Those who could not join military service were consequently left unemployed. A special theatre company was therefore established to perform in Prague and in the countryside in order to reduce the poverty into which some actors were plunged through no fault of their own (Anonymous 1915, 6).

13) The underlying mechanism for the selection of the play is unknown, but can be attributed to the play's rareness on Czech stages. Given the play's "commentary on dramatic aspects of life [...], which often arouses strong reactions [and] lasting impressions" (Harris 2001, 562), however, an accent on social or political interpretation/implications cannot be ruled out, particularly due to the portrayal of Prospero, driven not by his magic but by his will to power. Although a colonial interpretation of *The Tempest* emerged much later, Prospero, stripped of his magic aura, may have been perceived as the embodiment of authority, and the play as a "narrative of power struggle" (Frassinelli 2013, 181).

the world, the borderline between reality and imagination (if any borderline can be detected) became increasingly blurred.<sup>14</sup> The audience's actual perception was therefore not necessarily coloured by fantasy but, vice versa, might have become a version of fantasy (and reality as well). Regardless of mixed reviews, the production received a generally positive response from large audiences, and the profit from the production was donated to blinded and disfigured soldiers (S-ý 1915a, 6).

Two comedies were subsequently performed in the second half of the year 1915, probably to ease the prevailing atmosphere of uncertainty. Shakespeare's *Comedy of Errors*, directed by Fišer, premiered on 21 November. The only available information on this production is a fragmentary period review limited to a rather vague statement that "the production drew inspiration from Jaroslav Kvapil's performance produced at the National Theatre in Prague" (S-ý 1915b, 6).<sup>15</sup> Insofar as it is possible to judge from the information, it appears that the production laid emphasis on aspects of individual character and on human relations rather than on overtly social and political issues. Concerning individual performances, *The Czech Daily's* review praised a striking resemblance between the Antipholuses (Bedřich Karen and Jan Martin) and the Dromios (Ladislav Fišer and Hostaš).

W. S. Maugham's early comedy *Lady Frederick*, directed by Počepický, premiered just three days after *Comedy of Errors*. The brief period review focused on a plot summary and the final scene in which Lady Frederick demonstrates to her young suitor why he should not marry an older woman (A.V.A. 1915, 6). Somewhat disappointing, though, is the lack of critical commentary on individual performances. The only remark concerns Počepický's stylised portrayal of Paradine Fouldes as a debauchee and philistine. Such a portrayal, however, questions Lady Frederick's final choice of husband and the effect of the happy ending.<sup>16</sup>

14) In contrast, Beníšková and Bedřich Karen portrayed Miranda and Ferdinand as fairy tale characters. Beníšková's interpretation seems to have emphasised Miranda's innocence and moral sensibility.

15) Kvapil was the first modern Czech director. After early work as a poet, journalist, librettist, and translator, he began his directing career in 1906 at the National Theatre in Prague. There he established himself as an impressionistic director of great force. Among his principal theatrical achievements were *Hamlet* and *Macbeth*. It should not go without mention that Kvapil was a member of the so-called Czech resistance movement *Mafia*. He also organised a group of men of letters behind the *Writers' Manifesto* which was signed by 222 Czech writers and presented to the Czech Council in 1917. It called for renewed constitutional freedom and parliamentary immunity (Teich and Porter 1993, 245).

16) Fouldes pays Lady Frederick's debt, proposes to her, and she accepts.

In contrast to the light tone of *Lady Frederick*, Shaw's fable *Androcles and the Lion*, staged in February 1916, dealt with the more serious issues of Christianity and religious belief. The central theme that "men must have something worth dying – for an end outside oneself – to make life worth living" (Kuiper 1995, 52) was readily understandable to the audience:

"The play contains an important idea: Did Christianity make human beings different, did they become better, and did Christianity erase signs of human nature and individual qualities in them? And what were the actual interests of the ruling Caesars? They were indifferent to the religious beliefs of people; they only wanted to satisfy those around them and [win] important battles through the persecution of those with other religious beliefs. Whereas faith was a mere formality to them, they valued power and control. For instance, when the former strict Christian, the strong man Ferrovius, who had advocated the idea of not fighting against evil, killed six of his Christian rivals while defending his own life in the arena (where his human nature was born), the bloodthirsty Caesar said: 'Persecution of Christians must cease. If Christians are able to fight like this one, I want them to fight for me'" (Anonymous 1916a, 3, translation my own).

Though considerably censored, the production showed strong anti-Austrian feelings. Moreover, it gave rise to a new wartime anecdote, based on strict censorship of the play:

A: It is difficult to say which part in the play is the most grateful.

B: I think it is the part of the lion.

A: Oh no. It is only a mimic performance.

B: Exactly, it was the most expressive part because it could not have been crossed out" (Anonymous 1916a, 3, translation my own).

In 1916, the world commemorated the tercentennial anniversary of Shakespeare's death. As Clara Calvo (2004, 81) points out, the commemoration of the poet's death in Britain epitomised the defence of the spiritual property of the nation, threatened by a German invasion. Similarly, the Shakespeare tercentenary celebration in the Czech lands can be understood not only as a great theatrical achievement, but most importantly as a presentation of Czech national self-awareness and identity. It furthermore attempted to strengthen the autonomy of the Czech theatre and demonstrate the Czech pro-Allied attitude during days marked by the omnipresent hostile exhortation *Gott strafe England*.<sup>17</sup> In Otakar Vočadlo's view (Vočadlo 1956, 108), Shakespeare's glorification on that occasion was immense and incomparable to any other European theatrical event of the time.

Prague contributed to worldwide Shakespeare celebrations with a cycle of sixteen Shakespearean productions, mostly directed by Kvapil with Sládek's translations.

17) It was originally coined by the Jewish German poet Ernst Lissauer (1882–1937).

Due to rigid censorship, the initially planned production of *King John*, employing a symbolic image of Austria's severed head, was banned. The premiere of both parts of *Henry IV* was first allowed as an exception, but later postponed to the autumn.<sup>18</sup> Though the production was marked by considerable cuts, it still represented a serious menace to the monarchy. Fears arose that the spectacularly staged coronation scenes might have been connected with rumours that the new independent Czech state was to be ruled by George V of England. The cuts led to the reduction of the major political issue of the play. Instead, the production was dominated by the figure of Falstaff, portrayed in a rather traditional way as a protagonist typical of nineteenth-century comedies. Overwhelmed by Falstaff's monumental presence and his humour, the audience "did not even notice the intricate political implications of the Falstaff-Hall relationship" (Procházka 1996, 52). The production, however, climaxed in the aforementioned coronation scene that symbolised the long-standing Czech aspiration for national sovereignty. The royal inauguration, accompanied by the act of handing over the royal insignia, served as a theatrical representation of the symbolic recreation of the nation.

The festival was undoubtedly an important event in the Czech Shakespearean theatrical tradition. However, notwithstanding the attempt to transform Shakespeare's work into *cultural capital*, due to the character of the National theatre, it rather preserved its status quo as a sacred gift (Procházka 1996, 51).

The Pilsen celebration of Shakespeare's anniversary was not as magnificent as in Prague; however, four Shakespeare productions (*Hamlet*, *Romeo and Juliet*, *Twelfth Night*, and *A Midsummer Night's Dream*) were staged at the beginning of May 1916. Of these four, *Hamlet* met with an especially large response. Theatre reviews (Bureš 1916, 4) observed that Karen played a melancholic prince, who succumbed to emotion and his sombre mood. His emotions, however, fused with rational thoughts. Even during his outbursts of emotion, he did not abandon his rational thinking. He mused both on his own inner feelings and the surrounding world, yet this philosophical contemplation led to his complete mental and physical exhaustion. His face was pale and unhealthy looking, with sunken cheeks and deep-set eyes. His mood swings ranged from periods of elation and restless activity to those of resignation and despondency.<sup>19</sup> An important clue to Hamlet's character, particularly with regard to his mental distress, was provided by the "To be or not to be" soliloquy, interpreted most likely in terms of the matter of national independence (Bureš 1916, 4.).

Though the period review (Bureš 1916, 4), commented mainly on individual artistic performances and did not mention any suspect metaphors or even cuts, the idea

of a search for (not only moral) freedom was probably shared in a circumspect way with the audience, which might have been involved in Hamlet's quest. Even the prince's comment on "the time out of joint" (I.5.196, Shakespeare 2008, 196) or Rosencrantz's remark that "their [players'] inhibition comes by the means of the late innovation" (II.2.328-329, Shakespeare 2008, 220) might have alluded to a political subtext.<sup>20</sup>

Počepický's production of *A Midsummer Night's Dream*, which opened at the Pilsen theatre on 14 May 1916, offered a refreshing vision of the play by laying emphasis on its dreamy, fairy-tale character. Though magic and delusion obviously became the keys to the production, alongside the illusionary world of fairy beings, the actual world of real life emerged. The audience was thus allowed to experience the intersection of magic and the real (though within the boundaries of a theatrical performance). To further complicate the delusive state of things, the director feminised the parts of Oberon and Puck.<sup>21</sup> By feminising these roles, Počepický shifted the theme of love and sex into a different dimension of playfulness (Puck) and nobility (Oberon). *The Czech Daily's* review on 16 May 1916 indicated the play's successful staging. The critic paid compliments to the quality of the production, and praised the "joyful and precise acting" (Jb 1916, 6). Antonie Fišerová's Puck resembled a quick-witted and cheerful faun, whereas Antonie Košnerová's Oberon gave the impression of a kind-hearted and gentle king. The production was accompanied by the incidental music of Felix Mendelssohn Bartholdy. The design concept was based on painted backdrops, realistically depicting the locale of each scene (e.g., trees in II.2). The production scored a good success, with particular acclaim for Beníšková as Titania and Marie Procházková as Hippolyta.

In November 1916, James Matthew Barrie's comedy *The Admirable Crichton* was staged, directed by Počepický. The director paid particular attention to Crichton and his transformation from a perfect indoor servant, devotedly attached to his master, to the actual leader of the group of noblemen who were shipwrecked on a desert island during a yachting expedition (I 1916, 3-4). Otto Čermák's Crichton was a resourceful man, who used all his physical, intellectual, and communication skills in the Darwinian battle for survival, and became the virtual master of the stranded community. He assumed his enforced leadership as readily as he later reverted to his subordinate position. Počepický revealed a dual face for Lord Loam, serious and arrogant in a civilized society and humble and comic in the tropical wilderness.

18) For more information, see Martin Procházka (1996, 51-52).

19) From a medical perspective, these symptoms may suggest a diagnosis of bipolar disorder.

20) With the outbreak of the Great War, the Pilsen theatre was closed (see above). In 1916, the theatre director was appointed a commander of the Pilsen war hospital and a captain of artillery (Kříž 1927, 52).

21) A female cast for Puck and Oberon was typical of nineteenth-century productions.

Počepický's production of Shaw's play *Caesar and Cleopatra* was staged shortly after its premiere at the Vinohrady Theatre in Prague.<sup>22</sup> The directorial conception laid emphasis on the relationship between Caesar and Cleopatra and the portrayal of both figures. Počepický depicted Caesar as a multilayered character: a psychologist, ironist, and a defender of morality and love for others. Through his educational influence, the young Cleopatra was gradually transformed from a pampered and playful babe into a woman and empress. Despite positive reviews of the artistic performances, the critic thought the play too difficult to understand: "*Insufficient familiarity with the play, its theme, and its meaning was observed in the audience. It is recommended that a brochure be issued that would facilitate understanding of such an extensive and difficult play*" (Anonymous 1917, 3, translation my own).

The last wartime production was Thomas Otway's Restoration drama, *Venice Preserved*, directed by Fišer in V. A. Jung's translation. The director interpreted the play as a story of love, honour, and friendship against the background of ambition, hatred, and betrayal. As the critic (X 1918, 5) observed, the production was dominated by Beníšková, whose Belvidera combined romantic passion with femininity and sensibility in a world where cunning and animosity prevail.

Puppet theatre also took an active part in anti-war productions. During the final years of war, Skupa organised evening performances for adults. They were immensely popular among audiences due to their acute political relevance. On 23 September 1918, a satiric scene in which Kašpárek symbolically buried the monarchy was performed for the first time. It met with a passionate response from the audience. Given that the war was likely to end soon, the overtly anti-Austrian attitudes, however, went officially unnoticed by authorities.<sup>23</sup>

## 5. Conclusion

During the Great War the Pilsen repertoire consisted mainly of national classics by Klicpera, Tyl, and Jirásek, for instance, whose works served to arouse a sense of national pride and consciousness, and of the work of German, Norwegian, and Russian playwrights (Friedrich Schiller, Henrik Ibsen, Ivan Krylov, Fyodor Dostoevsky, etc.). English drama, staged mainly in Sládek's and Mušek's translations, was a qualitatively significant, albeit a quantitatively marginalised portion of the repertoire.<sup>24</sup> With respect to genre, the repertoire

showed a mixture of drama,<sup>25</sup> operetta, and opera. The predominance of comedy (sometimes of disputable literary merit) was not, however, perceived as a favourable development, for theatre critics had complained of the shortage of serious productions as early as 1914 and, in fact, even before the war.

The aim of this study was to examine the reception of Anglo-American productions in local newspapers during the years 1914 to 1918. The research indicates that a disproportionate amount of space was given to theatre reviews, as contrasted with political and social events. The examination of reviews furthermore shows that critics' readings of productions were well-informed, though in their assessments they often resorted to the relatively safe strategy of plot summaries and literary interpretations. The majority of the reviews were thus devoted to the critics' commentaries on the plays, which discussed each work in terms of its historical context, as well as its aesthetic qualities. In some cases, however, audiences still had trouble understanding the productions: *Caesar and Cleopatra* is a good example. In order to assist the audience's reception of that performance, the critic proposed publishing supplementary brochures that would help inform those unfamiliar with the play being presented.<sup>26</sup> The performances, in most cases, received positive responses from critics, and met with lively interest from audiences, as the reviews demonstrate.

Although critics generally avoided direct reference to the war, tangential allusions to censorship occur in reviews of *Androcles and the Lion* and *Hamlet* (Anonymous 1916, 3–4; Bureš 1916, 4). Of particular note is the review of *Captain Brassbound's Conversion* which contains references to "*international conflicts*", "*coloured armies from colonies*", and a "*pan-European war*" (A.V.A. 1914a, 4). Although the relationship between the war and theatre reality here reputedly serves as a basis for understanding the exotic colour of the play, in reality it may have alluded to mobilisation, or aimed to reduce the pro-Austrian rhetoric typical of some dailies, such as *Národní listy* [*The National Papers*]. The negative attitude of actors towards the political discourse of the play, substantiated with a commentary on "*insufficient enthusiasm for law and politics*", in fact, confirms the disapproving attitude of Pilseners towards the war (A.V.A. 1914a, 4). Thematically speaking, certain references to war events may have also been found in the productions of *The Admirable Crichton* and *Venice Preserved*, though direct evidence is virtually nonexistent in the reviews.

The monumental cultural landmark of the wartime period was the Shakespeare festival arranged in Prague in the spring of 1916. On that occasion, Czech periodicals devoted a considerable space to pictorial material and articles on Shakespeare by famous

22) *The Prague premiere took place on 10 March 1917; the Pilsen production premiered on 19 April 1917.*

23) *Or, at least, without being mentioned in local newspapers.*

24) *The programme selection was subject mainly to the decisions of the Czech Theatre Company in Pilsen.*

25) *The proportion of tragedies declined during the war.*

26) *Nevertheless, as Paul Woodruff (2008, 198) observes, an understanding audience does not merely follow the plot, but becomes emotionally attached to the staged events.*

scholars and reviewers. The success of the festival was a significant sign of Shakespeare's popularity and the understanding of his work as a sacred gift. Moreover, it signalled sympathy with the Allies, which was, however, considered a treasonable offence (Vočadlo 1956, 108).

Of Pilsen festival productions, Počepický's rendition of *Hamlet* deserves special notice. The play was probably transformed into a comment on the socio-political situation of the time. Through the "To be or not to be" soliloquy, the audience may have felt related to the status quo of the Czech nation. The current situation was thereby identified with the prince's hesitancy, irresolution, and uncertainty. Hamlet was portrayed as a human being susceptible to human weaknesses. The director and actor emphasised his search for truth and the meaning of life. The greatest of the actor's instruments of artistic expression was his body language. Both his face and body expressed extraordinary sensitivity, which, nevertheless, combined with his rationality and pragmatism.

During the war, the theatre played a fundamental role of *spiritus agens* not only in the cultural life of the country, but also in its policy. Drama served as an effective channel of communication, often addressing the audience with the secret language of irony and metaphor. The stage became a *locus communis* where the audience was symbolically confronted with the actuality of war through the fictional world of the play. It furthermore became a form of temporary escape from political and economic realities, and helped to create an awareness of national identity.

## References

- A.V.A. (1914a): Sloupek Divadlo. Kapitán Brassbound. *Nová doba* XIX/183, p. 4.
- A.V.A. (1914b): Sloupek Divadlo. Thomas Brandonova Charleyova teta. *Nová doba* XIX/148, p. 4.
- A.V.A. (1915): Divadlo. Lady Frederick. *Nová doba* XX/282, p. 6.
- ANONYMOUS (1915): Herecká svépomoc. *Český denník* [sic] (IV) 51/96, p. 6.
- ANONYMOUS (1916a): Sloupek Divadlo a umění. Androkus [sic] a lev (1). *Nová doba* XXI/49, pp. 3–4.
- ANONYMOUS (1916b): Sloupek Divadlo a umění. Androkus [sic] a lev (2). *Nová doba* XXI/50, p. 3.
- ANONYMOUS (1917): Caesar a Kleopatra. *Nová doba* XXIII/93, p. 3.
- BERÁNKOVÁ, Milena (1981): *Dějiny žurnalistiky. I. díl. Český periodický tisk do roku 1918*. Praha: Nakladatelství novinář.
- BUREŠ, J. [sic] (1916): Rubrika Divadlo a umění. Hamlet. *Český deník* (V) 52/125, p. 4.
- CABADA, Ladislav (2010): *Intellectuals and the Communist Idea: The Search for a New Way in Czech Lands from 1890 to 1938*. Plymouth: Lexington Books.
- CALVO, Clara (2004): Shakespeare and Cervantes in 1916: The Politics of Language. In: Lambert, Ladina Bezzola and Engler, Balz (eds.): *Shifting the Scene: Shakespeare in European Culture*. Newark: University of Delaware Press, pp. 78–94.
- ČORNEJ, Petr (1992): *Fundamentals of Czech History*. Praha: Práh Publishers.
- FRASSINELLI, Pier Paolo (2013): Shakespeare and Transculturation: Aimé Césaire's A Tempest. In: Dionne, Craig and Kapadia, Parmita (eds.): *Native Shakespeares: Indigenous Appropriations on a Global Stage*. Aldershot: Ashgate Publishing, Ltd., pp. 173–186.

HARRIS, Claudia W. (2001): The Tempest as Political Allegory. In: Murphy, Patrick (ed.): *The Tempest: Critical Essays*. London, New York: Routledge, pp. 562–589.

I. (1916): Divadlo – umění. Chlapík Crichton. *Nová doba* XXI/272, pp. 3–4.

ISER, Wolfgang (1993): *Staging Politics*. New York: Columbia University Press.

Jb. (1916): Divadlo a umění. Sen noci svatojanské. *Český deník* (V) 52/135, p. 6.

KŘÍŽ, František (1927): *Divadlo města Plzně v letech 1902–1927*. Jubilejní spisek. Plzeň: Nákladem města Plzně.

KUIPER, Kathleen (1995): *Merriam-Webster's Encyclopedia of Literature*. Springfield: Merriam-Webster.

KVAČEK, Robert (2013): *První světová válka a česká otázka*. Praha: Triton.

MARTINOVSKÝ, Ivan et al. (2004): *Dějiny Plzně v letech*. Plzeň: Archiv města Plzně, Nakladatelství Lidové noviny.

PROCHÁZKA, Jan (1965): *Sto let českého divadla v Plzni*. Plzeň: Západočeské nakladatelství.

PROCHÁZKA, Martin (1996): Shakespeare and Czech Resistance. In: Kerr, Heather, Eaden, Robin, and Mitton, Madge (eds.): *Shakespeare: World Views*. Newark: University of Delaware Press.

SHAKESPEARE, William (2008): *Hamlet*. Oxford: Oxford University Press.

S-ý (1914): Rubrika Divadlo a umění. Kupec benátský. *Český denník* [sic] 50/283, p. 5.

S-ý (1915a): Rubrika Divadlo a umění. Bouře. *Český denník* [sic] (IV) 51/96, p. 6.

S-ý (1915b): Rubrika Divadlo a umění. Komédie plná omylů. *Český denník* [sic] (IV) 51/236, p. 6.

TEICH, Miluláš and PORTER, Roy (1993): *The National Question in Europe in Historical Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

VOČADLO, Otakar (1956): Shakespeare and Bohemia. In: Nicoll, Allardyce (ed.): *Shakespeare Survey*. Volume 9. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 101–110.

VODÁK, Jindřich (1945): *Eduard Vojan*. Melantrich: Praha.

WILLIAMS, Gordon (2005): *British Theatre in the Great War: A Revaluation*. London, New York: Continuum.

WOODRUFF, Paul (2008): *The Necessity of Theater: The Art of Watching and Being Watched*. Oxford: Oxford University Press.

X. (1918): Divadlo a umění. Z plzeňského divadla. [Zachránění Benátek]. *Český deník* 7/90, p. 5.

## Résumé

*Au cours de la Grande Guerre, le théâtre est devenu un instrument communicatif efficace et aussi celui d'encouragement publique. Dans cette période touchée par des problèmes économiques et politiques, les spectacles du théâtre ont contribué d'une façon importante au développement de la conscience nationale tchèque et à la stimulation de l'identité nationale. Le répertoire de base du théâtre était orienté vers les drames classiques des auteurs tchèques (par ex. Klicpera, Tyl, Jirásek, Vrchlický) et vers les drames désignés comme "démocratiques" (par ex. Shaw). Un espace considérable a été réservé pour le drame shakespearien. Au printemps 1916, le festival Shakespeare s'est tenu au Théâtre national de Prague et à d'autres théâtres tchèques. Les réalisations théâtrales ont eu lieu aussi à Pilsen. Grâce aux personnages du théâtre pilsenois Jaroslav Počepický et Bedřich Karen, ce festival a acquis un caractère distinctif. Ce festival représentait un événement du théâtre d'une importance capitale qui n'avait pas seulement les impacts artistiques, mais aussi les impacts politiques. Shakespeare est devenu, au sens figuré, un personnage d'inspiration et*

le co-créateur de l'histoire nationale. L'objectif principal de cette étude est de déterminer quel espace les drames anglais et américains représentaient dans l'ensemble du répertoire du Théâtre de la Ville de Pilsen dans la période de la Grande Guerre et de retracer dans la perspective chronologique la perception de la mise en scène des pièces de théâtre choisies (par ex. *Le Marchand de Venise*, *Conversion de capitaine Brassbound*, *La Tempête*, *Androclès et le lion*, *Hamlet*, *La Venise sauvée*) dans la presse périodique de l'époque, surtout dans les journaux *Český deník* et *Nová doba*. Notre étude vise à contribuer à la compréhension de l'histoire du théâtre tchèque et aussi de l'histoire nationale.

De la multitude de productions shakespeariennes on pourrait rappeler avant tout une production mémorable d'*Hamlet* (1916) dont la réalisation résonnait d'une façon remarquable avec le cycle shakespearien de Kvapil mis en réalisation cette année-là à Prague. Une attitude très anti-autrichienne caractérisait le cycle mentionné. Miloš Nový a réussi à unir en *Hamlet* une expérience émotionnelle intense avec des considérations pragmatiques et il l'a transformé en un personnage mélancholique plein de sentiments exacerbés et capable de raisonner rationnellement. Les mises en scène des pièces *Le Marchand de Venise* (1914), *La comédie des erreurs* (1915) et *Le songe d'une nuit d'été* (1916) bénéficiaient avant tout de performances artistiques de haute qualité de la comédienne Otýlie Beníšková (*Portia*, femme d'*Antipholus d'Ephèse* et *Titania*). La réalisation de la pièce *La Tempête* (traduite par Sládek) en 1915 n'a connu qu'une seule montée au théâtre pilsenois. Les mises en scènes des pièces de théâtre de Shakespeare et Shaw peuvent être caractérisées par une conception dramaturgique cultivée, par une étude détaillée des caractères des personnages clés vue dans le contexte des situations chargées d'émotion, de conflits personnels et historiques, de relations amoureuses, sans oublier les performances de théâtre exceptionnelles des acteurs (Otýlie Beníšková, Bedřich Karen).

Notre étude contribue à la compréhension de l'histoire du théâtre tchèque et de l'histoire nationale.

**Veronika Černíková**

## ***L'écrivain fictif au Québec et dans l'œuvre de Gérard Bessette***

### **Abstract**

Since the Ancient World, artists are used to represent themselves in their works and this kind of representations clearly surpasses the limits of a self-portrait. We are now living in the period of extreme narcissism and individualism when personal intimacy is spread in all kinds of Medias. It can't be surprising that the figure of the creator is still in the middle of interest of literary production in Quebec and everywhere else. From 139 novels published in Quebec during the literary season 2009, 10 percent is based on fictional writer. One of the most productive Quebec writers obsessed by the figure of the writer was Gérard Bessette, an important Quebec author, literary critic and university professor who played a big part in the evolution of the Quebec literature. Fictions from his first, traditional cycle are introducing the nascent writer; fictions from his second, modern cycle are substituting the fictional writer by the fictional storyteller; and his latest postmodern cycle fictions are going back to the fictional writer approaching his own death. The writing character is getting older according to his originator. Nevertheless, he is always the same.

Key words: Gérard Bessette, Quebec literature, fictional writer, metafiction, anti-writer

### **1. Introduction**

Dès l'Antiquité, les artistes ont tendance à représenter les œuvres et à se représenter dans ce genre de création qui dépasse largement les limites de l'autoportrait. À présent,

nous vivons une époque où les « je » prolifèrent, où les médias profanent quotidiennement l'intimité souillée des centaines d'individus et où le narcissisme fleurit, illimité. Nulle surprise que la figure de l'écrivain occupe une place éminente dans la production littéraire actuelle, francophone et autre. Le corpus des romans de l'écrivain semble néanmoins négligé par la critique littéraire: il offre un champ peu labouré sur lequel poussent de nombreuses marguerites de beauté perdues dans les mauvaises herbes d'une littérature kitsch. On peut compter les romans de Gérard Bessette, professeur et écrivain québécois, parmi les plus belles pâquerettes le mieux cachées au regard d'un promeneur solitaire. Nous vous invitons à faire une petite promenade pour explorer ce vaste champ de la littérature québécoise parsemé de petites fleurs bessettiennes.

## 2. L'écrivain fictif dans le roman québécois

La fictionnalisation de l'écrivain et la thématization de l'écriture ont dans le roman québécois une longue et riche tradition. L'écrivain en tant que personnage y émerge en 1853, une vingtaine d'années après la parution du premier roman canadien français. Charles Guérin, du roman éponyme de Pierre-Joseph-Olivier Chauveau désire abandonner les études de droit pour devenir écrivain, ce qui est considéré comme une « véritable maladie de l'intelligence » (Chauveau 1900, 99). Heureusement, il en est guéri à la fin. De poète rêveur et étudiant fainéant il se transforme en agriculteur lucide et habitant respecté d'une nouvelle paroisse dont il initie la fondation. Or, le dix-neuvième siècle ne verra pas naissance d'un véritable écrivain fictif. Charles Guérin et ses épigones, tel voyageur et poète Cadieux des *Forestiers et voyageurs* (1863) ou conteur José Blais des *Anciens Canadiens* (1863), n'en représentent que les précurseurs: le premier abandonne trop facilement la pratique de l'écriture, les autres restent au seuil de la grande littérature. Ce n'est qu'en 1914 qu'Arsène Bessette accorde à l'écrivain fictif une place centrale dans son roman au titre symptomatique: *Le Débutant*. Par la suite, le personnage de l'écrivain deviendra la pierre angulaire de la littérature canadienne française et québécoise. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner 157 romans autotéliques publiés entre 1960 et 1995 (Tremblay 2004, 73–75) ou une douzaine de romans autotéliques publiés au Québec lors de la rentrée littéraire 2009 (Černíková 2010, 121).

André Belleau, le premier critique littéraire qui a fait observer la prolifération de cette problématique au Québec, a élaboré dans son étude *Le romancier fictif* trois modèles de romans à personnage de l'écrivain. Le « roman du code » (1940–1955) met en relief le rapport du héros à la littérature par l'intermédiaire des codes sociaux et culturels. Les protagonistes sont soit des journalistes préoccupés davantage par la vie littéraire que par l'écriture; soit des romanciers ou poètes dont les œuvres sont présentées de l'extérieur (Belleau 1980, 73). Ils écrivent pour réussir, pour relever leur prestige social comme si la littérature n'avait que la fonction sociale (Belleau 1980, 60). À côté de Paul Mirot du *Débutant*, nous pouvons y rencontrer Max Hubert (Jean-Charles Harvey, *Demi-civilisés*, 1934), Denis Boucher (Roger Lemelin, *Au pied de la pente douce*, 1944 et *Les*

*Plouffe*, 1948), André Laurent (Charles Hamel, *Solitude de la chair*, 1951), Georges Hautecroix (Robert Charbonneau, *Aucune créature*, 1961) et Félicien Franchère (Gilbert Choquette, *La Défaillance*, 1969).

La période suivante (1955–1960) est désignée par Belleau comme étant celle du « roman de la parole » où la littérature ne figure plus comme institution, mais comme parole ou au moins comme l'intention de la parole puisque le vouloir dire ne correspond pas toujours au pouvoir dire. Les personnages écrivent pour s'exprimer, pour se sauver (Belleau 1980, 60). À ces fins, le « roman de la parole » utilise la narration à la première personne qui permet un regard de l'intérieur, tandis que le « roman du code » sauf *Les Demi-civilisés* favorise l'emploi de la troisième personne qui offre un regard externe sur le personnage et sur ses écrits. L'écrivain est de ce fait beaucoup moins dénoté dans les « romans de la parole » que dans les « romans du code ». Un « je » écrivant ne tient pas à se dire qu'il est écrivain (Belleau 1980, 80). Ce qui compte, ce ne sont pas les ouvrages publiés, mais l'intention d'écrire. Le héros n'est pas un professionnel, mais plutôt un écrivain possible. Il a soit l'intention d'écrire tout en n'écrivant pas ou pas encore; soit son écriture représente un échec; soit la forme qu'il choisit n'est pas celle du roman, mais celle du journal intime. Ainsi, Robert Élie a-t-il enchâssé le journal de Marcel Larocque dans son roman *La fin des songes* (1950). Dans *Mon fils pourtant heureux* (1956) de Jean Simard, Fabrice Navarin « *entreprend [...] à quarante ans, avec la connivence de l'insomnie, de noircir chaque soir quelques pages de [son] cahier* » (Simard 1956, 29). Robert Charbonneau dans *Fontile* (1945), Gabrielle Roy dans ses recueils de nouvelles, *Rue Deschambault* (1955) et *La Route d'Altamont* (1966), et Jean-Marie Poirier dans *Le Prix du souvenir* (1957) mettent en scène le thème de l'apprentissage littéraire à la fin duquel un écrivain possible se métamorphose en écrivain professionnel.

Dans le « roman du code » et dans le « roman de la parole », l'écrivain fictif est montré en situation dans le récit, il est passif et constitue l'objet de l'écriture. Après 1960, le « roman de l'écriture », une autre désignation employée par André Belleau, détourne l'attention de l'écrivain en situation dans le récit vers l'écrivain en situation d'écriture et vers l'autoreprésentation du texte. L'écrivain assume un rôle actif en se transformant en sujet écrivant et en donnant par conséquent au lecteur la possibilité de suivre pleinement le mouvement de son écriture. Le statut de l'écrivain dont le personnage est pourvu ne représente plus un fait accessoire, mais correspond à son trait distinctif, son signe caractéristique. Cette pratique est propre surtout aux romans de la Révolution tranquille: *Le libraire* (1960) de Gérard Bessette, *L'aquarium* (1962) de Jacques Godbout, *La jument des Mongols* (1964) de Jean Basile, *Prochain épisode* (1965) d'Hubert Aquin, *Une saison dans la vie d'Emmanuel* (1965) de Marie-Claire Blais et *L'avalée des avalés* (1966) de Réjean Ducharme. Ceux-ci se définissent d'une part par l'influence parisienne (nouvelle romanesque dans la plupart des cas, sauf pour *Le libraire* dont l'inspiration est encore existentialiste), d'autre part par leur orientation thématique: il s'agit des romans de révolte contre l'ordre établi et dont les lecteurs peuvent suivre le mouvement de l'écriture. Dans les

années 1970, la thématique scripturale se marginalise par rapport au courant littéraire principal sans toutefois perdre en fréquence. Elle se limite d'une part à de tardives manifestations du roman de la Révolution tranquille, notamment dans l'œuvre d'Hubert Aquin, de Jacques Godbout et de Marie-Claire Blais; et d'autre part à l'œuvre de certains solitaires qui restent fidèles au personnage de l'écrivain toute leur vie, tels Jacques Poulin, Victor-Lévy Beaulieu, Gérard Bessette et Michel Tremblay. Tous les quatre travaillent deux thèmes magistraux: la quête de la perfection scripturale et la difficulté d'écrire.

Les années 1970 se terminent sous le signe du retour à la figure de l'écrivain en tant qu'objet de l'écriture sans néanmoins diminuer l'importance de l'écrivain qui en est le sujet; désormais, les deux coexistent et dialoguent même. La fictionnalisation de l'écrivain est donc revisitée et favorise l'émergence du « roman du commentaire » où la figure de l'auteur est doublée de celle du commentateur. Qu'il s'agisse d'un critique littéraire, d'un professeur universitaire, d'un traducteur ou d'un lecteur averti, il pullulera dans la littérature québécoise, notamment dans la décennie suivante, sans cesser d'attirer l'attention des littérateurs jusqu'à nos jours. Dans son *Moment critique de la fiction*, Robert Dion parle de ce phénomène en termes des « *fictions herméneutiques* » (Dion 1997, 191) ou des « *fictions de la critique* » (Dion 1997, 192) qui consistent à produire « *un discours sur une autre œuvre littéraire, à en faire en quelque sorte la lecture critique* » (Dion 1997, 12). Son émergence doit être associée à la réorientation du roman qui se détourne, à l'époque, de la quête de l'identité nationale pour poursuivre celle de l'identité personnelle. L'écriture obtient le caractère pluriel et pluraliste recourant souvent au recyclage et au métissage générique et mêlant la tradition québécoise à l'internationale (Dion 1997, 18). Le commentaire peut être premièrement enchâssé dans la fiction sous forme de critique littéraire comme dans *Le Semestre* (1979) de Gérard Bessette, ou d'une lecture commentée comme dans *Monsieur Melville* (1978) de Victor-Lévy Beaulieu et *Volkswagen blues* (1984) de Jacques Poulin. Deuxièmement, le roman entier peut porter sur le commentaire ce qui est le cas du *Désert mauve* (1987) de Nicole Brossard. Troisièmement, le roman peut devenir ce commentaire, *Le cœur est un muscle involontaire* (2002) de Monique Proulx, *Ça va aller* (2002) et *Le ciel de Bay City* (2008) de Catherine Mavrikakis, *Matamore n° 29* (2008) d'Alain Farah en font preuve. Parfois, il lui arrive de basculer vers l'essai comme dans *Le monde sur le flanc de la truite* (1997) et dans *Le Vacarmeur* (1999) de Robert Lalonde. Que le héros du « roman du commentaire » soit écrivain, critique littéraire, professeur, traducteur ou lecteur, il entre en contact direct avec l'œuvre d'un autre avec lequel il dialogue et lequel il commente d'une manière implicite ou explicite.

Bien que le « roman du commentaire » représente un courant fort du roman de l'écrivain, il n'arrive pas à concurrencer le « roman de l'écriture » qui domine la littérature québécoise jusqu'à aujourd'hui. Pour ne donner que quelques exemples, nous mentionnons ses pures manifestations de la plus haute qualité: *La vie en prose* (1980) de Yolande Villemaire, *Le double suspect* (1980) de Madeleine Monette, *La maison Tresler*

(1984) de Madeleine Ouellette-Michalska, *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer* (1985) de Danny Laferrière, *Le petit aigle à tête blanche* (1994) de Robert Lalonde, *Les aurores montréalaises* (1996) de Monique Proulx, *Gros mots* (1999) de Réjean Ducharme, *Bordeline* (2000) et *La Brèche* (2002) de Marie-Sissi Labrèche, *Putain* (2001) et *Folle* (2004) de Nelly Arcan ou *Je suis un écrivain japonais* (2008) de Danny Laferrière.

### 3. L'œuvre cyclique de Gérard Bessette

Dans *Les dires d'Omer Marin*, Gérard Bessette admet que son œuvre peut être répartie en deux cycles. Le premier cycle réunit trois romans traditionnels, des satires sociales à facture réaliste: *La bagarre* (1958) – *Le libraire* (1960) – *Les pédagogues* (1961); le second est un trio nouveau-romanesque *L'incubation* (1965) – *Le cycle* (1971) – *Les anthropoïdes* (1977). À deux cycles distingués par Gérard Bessette, il est possible d'ajouter le troisième, constitué de ses trois récits postmodernes, autobiographiques ou fictivement autobiographiques: *Mes romans et moi* (1979) – *Le semestre* (1979) – *Les dires d'Omer Marin* (1985). Les cycles se font écho parce qu'ils se terminent « *par des œuvres collectives portant un titre pluriel* », comme l'avoue Gérard Bessette lui-même (Bessette 1985, 122). Le personnage de l'écrivain apparaît dès les premières tentatives littéraires de Gérard Bessette, longtemps avant *La bagarre*, son premier roman publié, et persiste jusqu'au dernier: *Les dires d'Omer Marin*. Et dans l'ensemble de son œuvre, il souffre de la difficulté d'écrire ce qui est lié à son statut spécial. En effet, il s'agit d'un type de l'écrivain fictif tout à fait particulier qu'André Belleau appelle le « non-écrivain » et que nous préférons dénommer de l'« anti-écrivain », à cause d'une remarquable productivité de ce préfixe dans la fiction bessettienne et en raison de sa double signification de l'opposant et de l'opposé. Nous pouvons citer plusieurs exemples tirés du *Semestre* où l'« *antipère* » et l'« *hostilité antimaternelle* » véhiculent la signification de l'opposé de l'imaginaire parentale, tandis que la « *révolte antipaternelle* » se place du côté de l'opposant. Ainsi, les anti-écrivains bessettiens se révoltent-ils contre la société tout en étant incapables de remplir leur fonction d'écrivain. Et c'est surtout ce deuxième aspect représentant l'anti-écrivain aux antipodes de l'écrivain archétypique qui fera l'objet de notre étude. Or, la peur bessettienne de se répéter contribue à la métamorphose continue non seulement de sa technique narrative, mais aussi de l'image de l'anti-écrivain. C'est pourquoi nous voulons tout d'abord tracer un aperçu de l'ensemble de l'œuvre bessettienne pour procéder ensuite à l'analyse de son premier roman, *La bagarre*, et de l'avant-dernier, *Le semestre*.

#### 3.1. L'écrivain fictif dans l'œuvre de Gérard Bessette

L'écrivain fictif bessettien débute dans la pièce de théâtre *Hasard* (1940) à titre d'un personnage secondaire qui veut transformer l'intrigue de la pièce en sujet de son roman. Tout en étant un romancier renommé, il n'en souffre pas moins d'un malaise scriptural: « *Voulez-vous bien que je me serve de ce sujet ? Ça fait 10 ans que j'exploite le même* » (Bessette 1940, 17). Cette deuxième phrase est la seule que Bessette a ajoutée au tapuscrit



lors des corrections postérieures et manuscrites ce qui lui procure une certaine exclusivité et augmente l'importance du thème exploré. Entre 1942 et 1943, Gérard Bessette commet, selon ses propres mots, « *un roman médiocre (inachevé) intitulé Georges Blondin. (Nota bene l'astuce indéchiffrable de ces initiales !)* » (Bessette 1985, 126). Le personnage principal est un jeune intellectuel qui veut devenir écrivain. Il est en train d'écrire une nouvelle sans être capable de la finir, étant dérangé par une femme; la même chose lui arrive avec son roman abandonné depuis trois mois. Lors qu'il se remet à écrire, il manque d'inspiration. Il réussit mieux avec ses poèmes qu'il récite à son amante et dont un est enchâssé dans le roman. Pourtant, Georges n'est pas content: « *Comme bien des jeunes gens, il se croyait grand artiste parce qu'il désirait le devenir. Que tous ses travaux littéraires ne valussent pas grand'chose, il s'en rendait parfaitement compte, parce que les plus récents dataient déjà de l'année précédente* » (Bessette 1942–1943, 134). *Georges Blondin* est un roman d'amour et de mœurs; la thématique de l'écriture n'étant que complémentaire, la naissance de l'écrivain ne s'opère pas encore. Le protagoniste de la nouvelle *Ça vient ça passe*, « *le grand Joinville, la crème des écrivains canadiens* » (Bessette non daté, 1) et un « *beau parleur* » (Bessette non daté, 4), tombe amoureux de sa sténo qui le prive de sa capacité d'une parole facile. Mais au moment où il la chasse, cette dernière lui inspire de beaux vers qui closent, enchâssés, la nouvelle. L'écriture apparaît comme un motif important dans une autre nouvelle inédite, inachevée et sans titre qui épouse la forme d'un journal intime fictif. Ce dernier est introduit par une préface, fictive elle aussi, expliquant son origine. Dans le texte même du journal, le sujet écrivain aveugle disserte sur ses motifs scripturaux, commente le mouvement de l'écriture et affirme ses ambitions littéraires. Malheureusement, les vingt-sept pages du manuscrit ne suffisent pas à confirmer le processus de la naissance de l'écrivain annoncé par la préface. D'une façon moins intense, le thème de l'écrivain ou de l'écriture apparaît encore dans la nouvelle *Journal d'une fille*, dans la pièce de théâtre *La déception* (1945) dans le débat philosophique *Dialogue*.

Toutes ces œuvres juvéniles de Gérard Bessette, hormis *Hasard*, restent inédites aussi bien que son roman *Les dégoûtantistes* (1950–1954) qui lui servira du point de départ à *La bagarre* (1958). Dans *Les dégoûtantistes*, l'intrigue tourne autour d'un groupe d'étudiants qui se mettent en grève contre le système de l'éducation. Plusieurs d'entre eux ont des aspirations littéraires. Dans *La bagarre*, le groupe est limité à un trio tout en conservant les noms, les traits et les ambitions artistiques de trois étudiants: Lebeuf, Weston et Sillery. *Les dégoûtantistes* ne sont pas la seule œuvre inédite qui a servi d'inspiration à un roman publié; dans *Le libraire*, Bessette valorise ses expériences ultérieures avec la forme du journal fictif et il emprunte certains détails à *Georges Blondin*: les protagonistes des deux romans travaillent dans la librairie où ils portent une visière pour ne pas être dérangés par les clients et pour pouvoir lire tranquillement. Seulement Hervé Jodoin du *Libraire* ne lit plus, il prétend la lecture pour pouvoir observer le monde à travers trois petits trous de sa visière. La librairie où il travaille est dotée de « *capharnaüm* »,

une pièce remplie de livres défendus par l'Église. Ces livres sont destinés aux « *personnes sérieuses* » (Bessette 1993, 45) et c'est à Jodoin d'« *user de la plus grande circonspection* » (Bessette 1993, 45) en les choisissant. Un jour, il vend *L'essai sur les mœurs* de Voltaire au collégien qui se fait surprendre en train de le lire au couvent. Le scandale secoue la petite ville, le jeune collégien est qualifié de « *liseur dangereux, doublé d'un anticlérical en herbe* » (Bessette 1993, 121) et le patron de la librairie doit se débarrasser de ces livres qu'il ne vendait pas pour choquer les autorités religieuses ni les bien-pensants, mais pour son propre profit. Jodoin les lui vole et les revend à Montréal. Puisqu'il ne se passe rien dans la petite ville où il arrive au début du roman et que les tavernes y sont fermées le dimanche, Jodoin se met à rédiger le journal. Il y décrit la vie dans cette petite ville où il ne rencontre que des hypocrites dominés par la peur de l'Église. Pourtant, le diariste Jodoin échappe à l'étiquette d'un simple scripteur ou écrivain puisque la forme de journal ne fait que servir de paravent à la structure bien organisée d'un roman traditionnel comme le montre Jacques Allard dans son article « *Le libraire* de Gérard Bessette ou «comment la parole vient au pays du silence» » (Allard 1970, 51–54). Pourtant, au moment où le diariste, faute d'autres activités possibles, devient écrivain, il renonce à cette vocation et la naissance de l'écrivain n'aura pas lieu. *Les pédagogues* qui closent le premier cycle romanesque de Gérard Bessette réintroduisent sur scène Jules Lebeuf, le personnage principal de *La bagarre* et l'un des protagonistes des *Dégoûtantistes*. Lebeuf apprenti écrivain y devient définitivement écrivain échoué. Son échec est redoublé par celui de Sarto Pellerin qui, jeune, « *se passionnait pour la littérature, rêvait de devenir écrivain, faisait des vers* » (Bessette 1961, 66), mais sa passion se trouve anéantie par les nécessités de sa vie familiale. Le troisième personnage, psychologue Hubert Siguin, s'efforce d'écrire une thèse dont les passages sont enchâssés dans le roman. Néanmoins, il n'est jamais satisfait de ce qu'il écrit et il finit par le jeter à la poubelle. Deux autres personnages éprouvent une impuissance créative: le peintre Joyal et le pianiste et compositeur Lambert. De ce point de vue, *Les pédagogues* sont l'histoire d'un échec multiple.

Pour la chronologie du premier cycle, Glen Shortliffe propose d'invertir l'ordre des *Pédagogues* et du *Libraire*, car du point de vue de la méthode et de la structure, *Les pédagogues* appartiennent à l'étape de *La bagarre*, tandis que *Le libraire* annonce les romans à venir (Shortliffe 1965, 20–21). Bessette l'approuve d'ailleurs dans l'entrevue accordée au *Québec littéraire*: « *Vers 50–51, j'ai commencé ce qui allait devenir Les pédagogues; alors les critiques ne se sont pas trompés lorsqu'ils ont dit qu'il devait y avoir inversion dans l'ordre de publication entre Le libraire et Les pédagogues* » (Boucher et Michaud 1974, 135). Si nous recourons à la typologie établie par André Belleau, nous verrons effectivement que *Les pédagogues*, comme *La bagarre*, constituent un « roman de la parole ». L'institution littéraire est dans les deux romans absente, les écrivains ne possèdent pas de statut professionnel, mais ils parlent abondamment de leurs projets littéraires. Les deux romans mettent en scène la condition de la création littéraire et ils réfléchissent sur la possibilité d'une littérature nationale. Contrairement à eux, *Le libraire* est un « roman de

l'écriture ». Non seulement que le personnage principal est le sujet de l'écriture, il est en train d'écrire et le lecteur peut suivre le mouvement de sa plume. L'écriture n'est plus seulement enchâssée comme dans *La bagarre* et *Les pédagogues*, elle est mise en abyme. En plus le héros est un révolté, il se révolte contre les autorités, contre la société dévote et hypocrite de la petite ville québécoise et par ce fait, *Le libraire* se range parmi les romans de la Révolution tranquille qui sont dans la plupart des cas également les « romans de l'écriture ». De ce point de vue, *Les pédagogues* représentent un pas en arrière, un cul-de-sac puisque les autres romans de Bessette vont poursuivre l'autre chemin, entrepris plus tôt par *Le libraire*.

Bien que ce soit surtout dans le premier et le dernier cycle que le personnage de l'anti-écrivain joue un rôle primordial, le thème de l'écriture, ou plutôt celui de l'impossibilité d'écrire, ne disparaît pas complètement de la deuxième triade romanesque où le « paroleur » s'est substitué à l'écrivain. Celui de *L'Incubation* (1965), le bibliothécaire Lagrade, parle dans son récit des lettres qui restent souvent non-lues et sans réponse. Dans *Le cycle* (1971), il y a plusieurs paroleurs dont Anita qui fantasme de rédiger une biographie d'Abbé Aurelien Latour intitulée « VIE DE SAINT AURELIEN LATOUR ET DE LA BIENHEUREUSE ANITA BACHAND ». Elle nous en livre les premiers mots: « L'ENFANCE ET LA JEUNESSE PREMIER CHAPITRE Si le jeune Aurélien s'acquitta toujours consciencieusement de ses devoirs religieux, il ne fit pourtant pas preuve d'une piété particulière durant son enfance et son adolescence; même au séminaire les dons qui devaient le rendre plus tard célèbre dans le monde entier ne se manifestèrent jamais pleinement: Dieu attendait son heure » (Bessette 1987, 208–209). Or, l'écriture reste dans ces deux romans un acte imaginé et imaginaire. Le personnage du « paroleur » est le mieux incarné par Guito des *Anthropoïdes* (1977) qui relate la naissance de la parole et du récit. Tout en racontant les origines de l'humanité, Gérard Bessette remonte jusqu'aux origines du récit même. La double naissance et du paroleur et du récit avec la mise en abyme de la parolade rangent *Les anthropoïdes* parmi les romans phylogénétiques les plus intéressants qui ont jamais vu le jour. Mais il n'en reste moins un roman d'aventure(s) passionnant. Cette transgression de genres et de formes et en même temps une extraordinaire créativité lexicale annoncent ses romans à venir, les fictions postmodernes du troisième cycle où l'écrivain fictif revient au centre d'intérêt et où la parole glisse de nouveau vers l'écriture.

Dans *Mes romans et moi* (1979), un livre autobiocritique, Gérard Bessette mélange le récit autobiographique au récit critique. Il se métamorphose en son propre personnage dont il raconte les souvenirs d'enfance et dont il analyse l'œuvre sous le mode de la psychocritique. Le métissage générique caractérise également ses deux dernières œuvres. *Le semestre* (1979) marie la fiction à la critique, *Les dires d'Omer Marin* (1985) ajoutent à ces dernières encore l'autobiographie. De plus, les deux œuvres mettent en scène le même personnage, Omer Marin, vieux professeur et écrivain, alter ego romanesque de Bessette. *Les dires d'Omer Marin* sont une œuvre fictivement collective à la structure ternaire. Trois auteurs rapporteurs (Nazaire-Elie Pasquier, G.B. et Gérard Bes-

sette) se soumettent à trois genres différents (roman, journal, critique) et le lecteur est confronté à trois pactes de lecture (fantasmatique, autofictionnel, autobiographique). Pasquier, ancien disciple d'Omer Marin, est un écrivain raté qui après la mort d'Omer s'efforce vainement de publier les « dires » de ce dernier. Il ne nous livre qu'un brouillon où il reproduit peu de dialogues portant sur la création marinière ou sur leurs silences littéraires respectifs. Pasquier questionne d'autres disciples et collègues de Marin qui complètent cette mosaïque découvrant la personnalité d'Omer plus que ses écrits ou ses dires, mais il n'est pas apte à accomplir la tâche dont Marin l'a chargée. Dans la partie diaristique intitulée « La rupture », G.B. présente une sorte de son premier récit où il relate ses premiers amours. Les pages du journal sont procurées d'un paratexte de la même longueur qui devrait augmenter la véridicité du texte. Que les tranches soient autobiographiques ou autofictionnelles, la difficulté d'exprimer ses sentiments par écrit y demeure un thème majeur. Pourtant la dernière partie, autobiocritique intitulée « Gérard Bessette et son œuvre », qui clôt l'œuvre entière de Bessette, prouve le contraire. Et c'est une clôture purement narcissique. Les œuvres du troisième cycle appartiennent toutes à la catégorie des « romans du commentaire » même si l'appellation « roman » est assez forcée, surtout dans le cas de *Mes romans et moi*. Bessette inclut dans ces œuvres l'interprétation critique soit de ses propres romans ce qui est le cas de *Mes romans et moi* et de la partie des *Dires d'Omer Marin* intitulée « Gérard Bessette et son œuvre »; soit des fictions des autres qu'il s'agisse des écrivains de référence comme La Rocque dans *Le semestre* ou des écrivains imaginaires comme Omer Marin dans *Les dires d'Omer Marin*. Les écrivains fictifs du dernier cycle non seulement participent à la création de la littérature québécoise, mais en plus ils la commentent.

### 3.2. La naissance de l'anti-écrivain

*La bagarre* relate l'histoire de trois étudiants dont l'amitié se termine par une rixe. Jules Lebeuf, étudiant le jour et balayeur la nuit, tente vainement d'écrire un roman social – il est trahi par la parole manquante. Ken Weston, Américain, écrit une thèse sur les Canadiens français sans pouvoir l'achever. Et finalement Augustin Sillery, un exquis paroleur, manque de bon sujet. Tous les trois parlent plus de la création qu'ils n'écrivent. Or, à un moment donné, ils arrivent à inventer la conception du roman que nous sommes en train de lire:

« – Je suppose – simple hypothèse d'ailleurs – que tu essaies de t'exprimer en français, par écrit, et que le succès ne couronne pas toujours tes efforts. Or...

– Ouais !

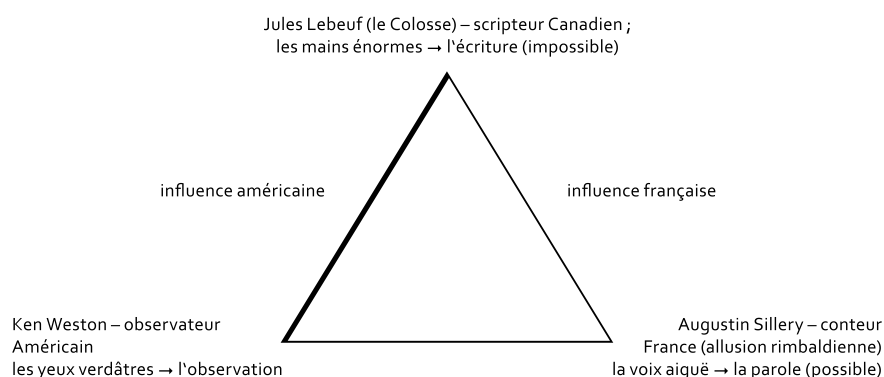
– Or (Sillery leva l'index), quoi de plus commode que d'attribuer la... rareté de tes chefs-d'œuvre au milieu linguistique qui nous entoure – milieu qui obéit aux lois quasi inéluctables de l'évolution philologique et sémantique et qui... [...]

– Moi, je dis, objecta Weston, c'est peut-être une opportunité. Tu as la chance d'appartenir à un milieu différent, qui a une langue un peu différente, tu as ça, comment dis-tu ? within your reach...

– *Oui, oui, mais écoute, fit Jules dont le débit s'accéléra. Un milieu 'différent', c'est correct. Mais le milieu que tu veux décrire, t'es plongé dedans; et s'il est désorganisé, inconscient, sans cohésion, tu...* » (Bessette 1958, 81–82).

C'est en se trouvant ensemble que les personnages sont capables de travailler ou au moins de réfléchir sur leur travail d'une façon plus féconde. En effet, ils incarnent trois côtés de l'écrivain idéal (voir Image 1).

Image 1: Trois côtés de l'écrivain idéal / Picture 1: Three sides of the ideal fictional writer



Dès l'*incipit*, Bessette nous livre toutes les caractéristiques des personnages, nécessaires pour établir ce schéma. Jules Lebeuf est présenté au lecteur comme un Colosse aux mains énormes et à l'accent canadien. Il représente donc le côté scripteur et en même temps le principe canadien. Weston aux yeux verdâtres et perçants fait penser à un observateur américain. L'arrivée d'Augustin Sillery étant annoncée par sa voix aiguë, celui-ci renvoie au côté paroleur de l'écrivain. Par ses allusions rimbaldiennes y compris son départ rimbaldesque en Afrique et par sa parole purement française, c'est la France que symbolise Sillery. Weston et Sillery exercent une grande influence sur Lebeuf, car un écrivain québécois (canadien français à l'époque) ne peut nier ni ses racines françaises ni son américanité. Et c'est l'ascendant américain qui l'emporte comme d'ailleurs chez Bessette, lui-même.

Si les personnages sont capables de créer uniquement quand ils sont ensemble, la rupture finale met fin à leur espoir de devenir écrivains. Leur échec est encore renforcé par une néfaste présence féminine. Lebeuf est abruti par sa petite amie Marguerite qui n'a aucune compréhension pour ses ambitions littéraires. Lebeuf n'arrive jamais à écrire quand elle est à la maison: « - *Penses-tu qu'il y a un moyen de travailler dans une chambre quand il y a une femme à côté de toi continuellement ? Vas-y voir ! T'arrives chez toi un beau soir, t'es décidé à faire quelque chose. Tu t'installes à la table, tu prends une plume, tu commences à penser à ton affaire, puis tout d'un coup, merde ! [...] Pas moyen d'écrire un mot.*

*Alors tu prends ton veston et ton chapeau et tu décampes. Pas d'autre chose à faire [...]* » (Bessette 1958, 9–10). Weston est terrorisé par sa propriétaire Thérèse qui le décourage par ses sempiternelles corrections. Selon ses propres mots, sa thèse se transforme tour à tour en auto-mystification. Sillery, lui, est tourmenté par des remords envers sa mère malade. En outre, c'est aussi une femme qui se trouve à l'origine du conflit final. La femme dans *La bagarre*, et non seulement dans ce roman, est une sorte d'« anti-muse » qui provoque l'« impuissance » créatrice, qui augmente l'incapacité scripturale des protagonistes.

### 3.3. La vieillesse de l'anti-écrivain

Dans *Le semestre*, Omer Marin s'efforce d'écrire un roman. Sa situation diffère beaucoup de celle des anti-écrivains primitifs. C'est un écrivain réputé qui a publié un bon nombre de romans. Pourtant, il éprouve une énorme difficulté d'écrire. Il souffre d'une maladie infectieuse qui lui provoque des états délirants lors desquels il se perd dans les méandres de sa propre pensée. Dans le dédale de son flux conscientiel, nous pouvons entrevoir les bribes d'une histoire où toute son attention est focalisée sur la description de son dernier semestre qu'il consacre à l'analyse psychocritique d'un seul roman, *Serge d'entre les morts* de Gilbert La Rocque, et sur la remémoration de quelques relations sexuelles, notamment de celle avec son étudiante Sandra Karolanski.

Du roman entier se dégage une peur bleue dont souffre Omer Marin. D'une part, il est hanté par l'idée de sa propre vieillesse. Il se prête les épithètes d'un professeur las, fatigué et vieillissant, d'« *un vieux paroleur* » (Bessette 1979, 17) « *un peu toqué* » (Bessette 1979, 26), d'« *un vieux quinquagénaire crétineux* » (Bessette 1979, 93), d'« *un vieux sentimental ridicule* » (Bessette 1979, 89), d'« *un vieux minable à la sexualité hasardeuse-imprévisible (depuis longtemps)* » (Bessette 1979, 195), d'« *un vieux prof sur le retour* » (Bessette 1979, 255) « *ayant atteint au moins les deux tiers (peut-être les trois quarts) de sa course* » (Bessette 1979, 263) ou d'« *un prof sur le détour frisant la soixantaine* » (Bessette 1979, 278). À sa vieillesse est étroitement liée la peur de ne plus pouvoir écrire: « *Mais à 65 ans je n'aurai sans doute plus rien de nouveau à dire ou plutôt à écrire, se dit Marin [...]* » (Bessette 1979, 16). L'ironie du sort a voulu que Gérard Bessette ait rédigé sa dernière œuvre à 64 ans bien qu'il ne soit mort qu'à 85 ans.

À cette phobie d'une tardive impuissance scripturale se juxtapose celle de l'enfantement, tant abhorré par Omer Marin. Ce dernier perçoit l'écriture comme un acte sexuel. Une fois, sa plume devient un *phallus* symbolique, « *un androgyne instrument à deux jambages réunis en un seul fendu au centre d'une raie mince comme un cheveu le long de laquelle fluait imperceptiblement depuis un cercle minuscule quasi ponctuel le noir semen capable de se perpétuer-revivre de génération en génération* » (Bessette 1979, 273); une autre fois, ses paroles spermateuses fécondent-inspirent ses maîtresses fantasmatisques. Le résultat d'une telle écriture érotique devrait être l'enfantement qui donnerait naissance à une œuvre littéraire. Cependant, chaque fois qu'il apprend que sa maîtresse est enceinte, Omer Marin cesse de la désirer. La grossesse lui répugne

absolument. D'où notre conclusion que tout en étant capable d'écrire, Omer Marin craint de ne plus être apte à créer une œuvre littéraire. Ainsi, il doit « *'retoucher' maniaquement (masochiquement) un roman jamais fini* » (Bessette 1979, 8) et il se sent « *incapable de créer un roman moderne aussi prenant-hypnotique que les Hominiens [...]* » (Bessette 1979, 188). Il veut « *fabriquer une espèce de roman où se trouveraient mêlés (optativement fusionnés) des éléments de critique enrobés dans une trame romanesque [...]* » (Bessette 1979, 40). Mais il se borne à scribouiller son journal fourre-tout et à noter dans son cahier onirique des oniranalyses de ses rêves. De son roman qui devrait s'intituler *Le semestre* ne reste qu'un brouillon.

Or, le personnage d'Omer Marin est double. D'une part, nous avons affaire à un Omer protagoniste qui est montré dans la situation d'écriture. C'est celui dont l'écriture est un échec. D'autre part, il y a un Omer auteur qui commente l'action de l'Omer personnage: « *Ainsi dans cette espèce de roman qui s'intitulera probablement le Semestre je n'ai pas dit pourquoi le protagoniste Omer Marin (qui est plus ou moins moi) se met à écrire une espèce de récit de son dernier semestre (qui fut-sera peut-être son dernier semestre d'enseignement)* » (Bessette 1979, 21). Il lui arrive même d'estimer médiocre ce qu'il vient d'écrire ou étrange l'expression qu'il vient d'employer. Ainsi, le texte est-il parsemé d'exclamations parenthétiques telles que: « *(quel style emphatique-merdeux)* » (Bessette 1979, 138), « *(quelles drôles d'expressions)* » (Bessette 1979, 191) ou « *(pourquoi canaille pourquoi cet adjectif moralisant ?)* » (Bessette 1979, 192). Et c'est le roman de ce deuxième Omer Marin que nous sommes en train de lire, un roman sur l'incapacité scripturale.

#### 4. La difficulté d'écrire

Nous avons mentionné que la technique narrative bessettienne a beaucoup évolué. De la narration traditionnelle de *La bagarre*, elle en est arrivée au flux conscientiel du *Semestre* et des *Dires d'Omer Marin*. En évoluant vers la poétique postmoderne, l'œuvre de Gérard Bessette explore de nouveaux genres qui relèvent soit de la fiction, soit de l'autobiographie. Ainsi, passe-t-il du journal intime au journal fictif, de l'autobiographie à l'autofiction, de la critique au roman du commentaire en passant par l'autobiocritique. Cependant, la singularité de la création bessettienne ne se retrouve pas seulement au niveau formel ou générique, mais aussi au niveau narratologique. Bessette crée un nouveau type de personnage écrivain québécois, celui de l'anti-écrivain; il met en cause le statut de l'auteur, du narrateur et du lecteur. Ce dernier est piégé par les jeux de miroir où le personnage narrateur devient l'auteur du récit doublement mis en abyme dans un dédoublement de l'écriture métatextuelle; tel est le cas du *Semestre* où un Omer protagoniste est montré dans la situation d'écriture et dont l'écriture est commentée par un Omer auteur et créateur de ce personnage d'écrivain écrivant. Un autre piège au lecteur réside dans la transformation constante de l'affirmation en négation et à l'envers. L'exemple de l'héroïne de *L'incubation*, appelée alternativement Néa et Antinéa, est assez éloquent. Pour souligner l'importance de ce genre de transmutations produisant un sens antithé-

tique, Bessette joue avec le son et l'ordre de syllabes, le néant (Néa) s'en trouve anéanti (Antinéa) et le lecteur passablement confus. Malgré toutes les métamorphoses de l'œuvre bessettienne, le thème de ses romans persiste sans faute le même, soit celui de la difficulté d'écrire. Que les écrivains soient jeunes ou vieux, ils éprouvent le sentiment de l'impuissance scripturale, liée à la peur de l'incapacité d'écrire. D'une part, nous avons les anti-écrivains débutants dont chacun ne représente qu'un seul côté de l'imaginaire de l'écrivain. Ce n'est qu'au moment où ils arrivent à se mettre ensemble qu'ils peuvent se transformer en écrivain. Cette phase primitive de l'anti-écrivain met en parallèle le début littéraire tardif de Gérard Bessette qui a hésité de publier son premier roman jusqu'à 38 ans. D'autre part, nous avons un écrivain vieillissant qui souffre les chimères de ne plus pouvoir écrire et de ne plus être apte à terminer une œuvre littéraire. Ici, un autre thème récurrent s'impose, celui de la création symbolisée par un acte sexuel. Chez Bessette, la femme ne sert pas de source d'inspiration. Au contraire, elle constitue un empêchement, elle incite l'impuissance scripturale et le fœtus effrayant qu'elle porte en elle incarne la dite impossibilité d'enfanter une œuvre littéraire. La peur bessettienne de l'impuissance créatrice s'avère fondée: les vingt dernières années de sa vie, il n'est pas arrivé à publier un seul livre. Et même s'il meurt sans enfant, Bessette fantasme dans sa correspondance avec Gilbert La Rocque d'avoir une fille (Bessette et La Rocque 1994, 83). Il désire ce qu'il redoute: un enfantement spirituel aussi bien que réel.

Ce n'est pas par hasard que nous avons choisi d'analyser un roman du premier cycle et un roman du dernier cycle. Le lien permet d'illustrer la progression de la thématique de l'anti-écrivain à travers la fiction bessettienne. Dans le premier cycle, l'anti-écrivain figure dans une situation antérieure à l'écriture. Ses problèmes du débutant une fois réglés, l'écriture se transforme en thème mineur et dans le deuxième cycle l'attention est prêtée à la thématique du récit et de sa transmission orale, l'écrivain étant remplacé par le paroleur. L'anti-écrivain revient au premier plan avec le troisième et dernier cycle romanesque. Et cette fois, il apparaît dans une situation postérieure à celle de l'écriture. L'approche scripturale semble donc donner la clé à l'ensemble de l'œuvre bessettienne.

#### Bibliographie

- ALLARD, Jacques (1970): Le libraire de Gérard Bessette ou «comment la parole vient au pays du silence». *Voix et images du pays*, vol. 1, n° 1, p. 51–62.
- BELLEAU, André (1980): *Le romancier fictif, Essai sur la représentation de l'écrivain dans le roman québécois*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- BESSETTE, Gérard (non daté): *Ça vient ça passe*, MSS 299 Fonds Gérard Bessette, boîte n° 13. Manuscrit.
- BESSETTE, Gérard (1940): *Hasard*. MSS 299 Fonds Gérard Bessette, boîte n° 11. Tapuscrit.
- BESSETTE, Gérard (1942–1943): *Georges Blondin*, MSS 299 Fonds Gérard Bessette, boîte n° 8. Tapuscrit.
- BESSETTE, Gérard (1958): *La bagarre*. Montréal: Cercle du livre de France.
- BESSETTE, Gérard (1961): *Les pédagogues*. Montréal: Cercle du livre de France.

BESSETTE, Gérard (1979): *Le semestre*. Montréal: Editions Québec/Amérique.

BESSETTE, Gérard (1985): *Les dires d'Omer Marin*. Montréal: Editions Québec/Amérique.

BESSETTE, Gérard (1987): *Le cycle*. Montréal: Editions Québec/Amérique.

BESSETTE, Gérard (1993): *Le libraire*. Montréal: Editions Pierre Tisseyre.

BESSETTE, Gérard et LA ROCQUE, Gilbert (1994): *Correspondance*. Montréal: Edition Québec/Amérique.

BOUCHER, Yvon et MICHAUD, Carole (1974): Bessette par lui-même. In: *Québec littéraire 1 – Gérard Bessette*. Montréal: Guérin, p. 127–145.

ČERNÍKOVÁ, Veronika (2010): Le personnage écrivain et la thématization de l'écriture dans les romans de la rentrée littéraire 2008/2009. In: Malinovská, Zuzana (ed.): *Cartographie du roman québécois contemporain*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, p. 121–134.

CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1900): *Charles Guérin, Roman de mœurs canadiennes*. Montréal: La Cie de publication de la Revue Canadienne.

DION, Robert (1997): *Le moment critique de la fiction. Les interprétations de la littérature que proposent les fictions québécoises contemporaines*. Montréal: Nuit blanche éditeur.

SHORTLIFFE, Glen (1965): Gérard Bessette, l'homme et l'écrivain. *Études françaises*, vol. 1, n° 3, p. 16–42.

SIMARD, Jean (1956): *Mon fils pourtant heureux*. Montréal: Cercle du livre de France.

TREMBLAY, Roseline (2004): *L'écrivain imaginaire, essai sur le roman québécois 1960–1995*. Montréal: Cahiers du Québec.

## Resumé

Přítomnost fiktivního spisovatele v quebecké literatuře má dlouhou a bohatou tradici. Postava spisovatele se poprvé objevuje roku 1853, přibližně dvacet let po vydání prvního francouzsko-kanadského románu, i když se zatím jedná spíše o předchůdce než o skutečného fiktivního spisovatele. Zmíněná postava se totiž nestane spisovatelem, jak si slibovala, ale průkopníkem a zakladatelem nové farnosti. První opravdový spisovatel se zrodí roku 1914 zásluhou Arsèna Bessetta a jeho Maupassantovsky laděného románu s emblematickým názvem *Začátečník* (*Le débutant*). Od té doby budou ve francouzsko-kanadské a následně quebecké literatuře bujet romány uvádějící na scénu právě postavu spisovatele.

Prvním z kritiků, který konstatoval hojné zastoupení tohoto typu postav ve francouzsko-kanadské literatuře, byl André Belleau. Ve své studii *Fiktivní romanopisec* (*Le romancier fictif*) vytváří typologii románů, v nichž se fiktivní spisovatel objevuje. Rozlišuje tak romány kódu (*romans du code*), romány slova (*romans de la parole*) a romány písma (*romans de l'écriture*). První typ se dle Belleau objevuje nejčastěji v letech 1940–1955 a zdůrazňuje vztahy mezi postavou a literaturou prostřednictvím sociálních a kulturních kódů. Protagonisty jsou zejména novináři, kteří se více starají o literární život než o samotné psaní, nebo spisovatelé, jejichž díla jsou představena z vnějšku. Oba typy píšou pro zvýšení společenské prestiže, jakoby literatura měla pouze společenskou funkci. Následující období let 1955–1960 patří románu slova, kde již literatura nefunguje jako instituce, nýbrž jako slovesnost. Na rozdíl od románů kódu, které jsou psány ve třetí osobě, jsou romány slova psány v osobě první, což umožňuje pohled na postavu a na její dílo zevnitř. V obou typech románů je ovšem spisovatel předmětem psaní. Jeho subjektem se stává od 60. let 20. století, kdy se rozvíjí román

písma. Spisovatel je zastižen v okamžiku psaní a čtenář může sledovat pohyb jeho pera. Postava již není spisovatelem druhotně, spisovatelství se stává jejím distinktivním rysem. K třem typům románů s postavou spisovatele můžeme přidat typ čtvrtý, který se v Quebecu plně rozvíjí od konce 70. let minulého století. Jedná se o román komentáře, v němž se spisovatel stává komentátorem současné literatury, ať již z pozice čtenáře, překladatele, univerzitního profesora či literárního kritika.

V románech Gérarda Bessetta, jednoho z nejvýznamnějších představitelů současné quebecké literatury, procházíme postupně od románů slova z 50. a počátku 60. let, přes romány písma z let 60. až k románům komentáře z přelomu let 70. a 80. Specifikum Bessettových spisovatelů spočívá v jejich neustálé revoltě a v boji, který svádí s vlastní neschopností psát. Proto je možné označit je za anti-spisovatele bojující (leč mnohdy marně) proti konvencím ve společnosti i v literatuře. I když mají mnoho společného, musíme konstatovat, že se od jednoho Bessettova románu k druhému vyvíjejí. V prvním Bessettově vydaném románu *Potyčka* (*La bagarre*) se jedná o začínající spisovatele, kteří hledají, ale nenalézají správnou cestu. Jeden z nich je pozorovatel, druhý vypravěč a třetí pisatel, ani jeden však neovládá všechna tři umění zároveň. V nejuspěšnějším románu, který vyšel česky pod názvem *Skandál v knihkupectví* (*Le libraire*), se objevuje postava cynického pozorovatele, který ve svém deníku podává zprávu o pokrytectví jednoho quebeckého maloměsta. Výstavba deníku i pečlivost jeho provedení prozrazují, že spíše než o fiktivní deník se jedná o dobře vystavěný román, což jeho autora povyšuje na skutečného spisovatele. V okamžiku, kdy se jím stává, se však hrdina svého spisovatelství vzdává ve prospěch hospodského vyvádění. Oba zmíněné romány patří spolu s dalšími k prvnímu románovému cyklu seskupujícím tradiční romány slova a následně psaní. V druhém románovém cyklu se Bessette přiklání k modernistickému experimentu inspirovanému francouzským *Novým románem*. V tomto cyklu Bessette nahrazuje postavu spisovatele postavou lidového vypravěče a navrácí se k samým počátkům příběhů. Třetí a poslední cyklus jeho románů se opět vrací ke spisovateli v postmoderní úpravě, tentokrát je ale spisovatel zároveň univerzitním profesorem a uznávaným literárním kritikem, tak jako Gérard Bessette sám. Jedná se o romány *Semestr* (*Le Semestre*) a *Slova Omera Marina* (*Les dires d'Omer Marin*). Ať už jsou Bessettovi spisovatelé mladí či staří, ať jsou pouhými uční či již ostřílenými profesionály, vždy je doprovází potíže se psaním a panická hrůza z tvůrčí neplodnosti. Po celé Bessettovo dílo tak zůstávají anti-spisovateli.

**Marina Wagnerová**

## ***Specifika německého právního jazyka na pozadí obecných vlastností odbor- ného stylu v němčině***

### **Abstract**

*The study aims at getting the Czech reader acquainted with the specifics of the German legal language on the background of general characteristics of specialist style in German. The author begins by comparing specialist language terminology in Czech and German linguistics and explaining basic differences. In the next part, she gives a survey of the basic lexical, morphological and syntactic characteristics of specialist language in German without discriminating between the specifics of individual disciplines. Then, she moves on to characterise the language of a selected field – law. In this example, instances of equivalence and difference in this specialised language are demonstrated through comparison with the general characteristics of specialist language. Differences apply mainly to the different frequency of use of selected language means, which is connected, among other things, with the specific function of legal texts in the life of a society compared to other fields of human activity.*

*Key words: specialist language, German legal language, vocabulary, morphology, syntax*

### **1. Úvod**

Vztah jazyka a práva je vztahem velmi specifickým. Právo je zprostředkováváno skrze jazyk, nemá žádný jiný prostředek, kterým může být vyjadřováno a vysvětlováno. Samo pak jazyk obohacuje, např. tím, že si vynucuje rozšiřování jazyka o nové výrazy, které

mají umožnit aktivním uživatelům jazyka v právní oblasti optimální vyjadřování obsahu právních diskursů, ať již písemných, či ústních.

V německé jazykovědě je jazyku práva, jeho významu, funkci, charakteristice a jazykovým zvláštěm věnována značná pozornost. To dokládají publikace, které byly v německojazyčném prostředí k této problematice vydány (přehled části z nich včetně hlavních témat viz např. Nussbaumer 1997), konference a sympozia, která byla věnována výhradně jazyku práva<sup>1</sup>, i počet odborníků (lingvistů či právníků), kteří se této problematice hlouběji věnují.<sup>2</sup> Dokladem zájmu o tuto oblast je i stav spolupráce německých zákonodárců se zástupci vrcholné jazykovědné instituce: v Německu tak již řadu let funguje spolupráce jazykovědné společnosti Gesellschaft für deutsche Sprache s parlamentem Spolkové republiky Německo.<sup>3</sup> Domníváme se proto, že může být pro českého čtenáře zajímavější se o právní jazyk (ať již český, nebo německý) jako o jeden z druhů odborného jazyka zajímavě seznámit se s některými aktuálními poznatky z oblasti výzkumu právního jazyka a případně je využít ve vlastní praxi, např. jako vyučující na školách vyšších úrovní zahrnujících ve výuce i tuto odbornost.

V předkládaném článku bude představen právní jazyk ve vztahu k obecné charakteristice odborného jazyka v němčině. Dílčím cílem je přitom přiblížit českému čtenáři, jakým způsobem je vymezován odborný jazyk v německé jazykovědě, jelikož zde existují určité rozdíly mezi jeho pojetím v české a německé lingvistice, a následně představit obecnou charakteristiku německého odborného jazyka.

Hlavním cílem této stati je poté přinést přehled vybraných jazykových jevů, které spojují oblast práva s jinými odbornými oblastmi, tj. těch jevů, které lze vysledovat v odborných textech z různých oblastí odborně zaměřeného lidského působení, zároveň ale upozornit na to, že právní jazyk obsahuje určitá specifika, v nichž se s obecnou cha-

1) K oblíbeným setkáním tohoto typu patří např. sympozia pořádaná pracovní skupinou Arbeitskreis Sprache und Recht řezenské univerzity, která se konají pravidelně každé tři roky a na něž jsou zváni uznávaní odborníci z různých zemí zabývající se jak právem, tak právní lingvistikou.

2) Nezanedbatelný je zde přitom zájem odborníků-germanistů mimo oblast německy mluvících zemí – srovnej např. zastoupení autorů v monografii Wagnerové a Sandera (2013), do níž přispěli kromě autorů německých i germanisté z České republiky, Dánska, Polska, Ruska a Slovenska.

3) Viz oficiální stránky této společnosti (dále GfdS), na nichž je přesně vysvětlena úloha části GfdS nazvané Redaktionsstab der GfdS beim Deutschen Bundestag. Tato součást GfdS funguje jako poradní jazykový orgán pro německé zákonodárce, kteří s ním konzultují návrhy zákonů z hlediska jejich jazykové správnosti a srozumitelnosti. Tato role je zakotvena i v jednácím řádu Německého Spolkového parlamentu (Gesellschaft für deutsche Sprache: <http://www.gfds.de/redaktionsstab-beim-deutschen-bundestag/>, 18. 7. 2013).

rakteristikou odborného jazyka zcela nepřekrývá. Při práci s odbornými texty je tak vždy nutné počítat s tím, že je sice možné v jazyce různých oborů vyzorovat shodné rysy, jejichž existence může recipientovi usnadňovat práci s těmito texty, současně je ale nutné respektovat i odlišnosti v jazykových projevech z různých oblastí odborné lidské činnosti. Tak se v jazyce práva mohou objevit některé jevy ve vyšší míře, než je tomu u jiných odborných oblastí, nebo se mohou objevit i jevy další, specifické právě pro tuto oblast. Tato znalost je užitečná pro různé skupiny lidí pracujících s jazykem práva, např. pro učitele cizích jazyků na vysokých školách, překladatele, kteří jsou nuceni se se zvláštnostmi právního jazyka vyrovnávat ve své každodenní praxi, právníky, kteří se ve své práci setkávají s českými i německými texty z jejich oboru apod.

## 2. Pojetí odborného stylu v současné české a německé jazykovědě

České a německé pojmosloví vztahované na oblast jazyka určité odbornosti a na texty v daném oboru vytvářené se od sebe zčásti liší. V české jazykovědě je pevně usazen termín *odborný styl* vycházející z vymezení takzvaných funkčních stylů definovaných Pražským lingvistickým kroužkem.<sup>4</sup> Původní vymezení těchto stylů bylo postupně upravováno a i dnes jsou různými autory vymezovány různé funkční styly. Tak je vymezován např. funkční styl administrativní, publicistický, rétorický či funkční styl umělecké literatury (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová 1997, podobně Minářová 2009), ve školské stylistice je tradiční součástí i styl prostě sdělovací.<sup>5</sup> Odborný styl je přitom od ostatních stylů odlišován zejména důrazem na „podání přesné, jasné a relativně úplné informace zaměřené na pojmovou stránku sdělení“ (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová 1997, 148). Základními rysy textů náležejících k odbornému stylu jsou pak „přesnost, jasnost, jednoznačnost, věcnost, soustavnost a zřetelnost předávané informace“ (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová 1997, 152).

V německé jazykovědě nacházíme jen velmi zřídka termín *Fachstil*, který by byl doslovným překladem termínu *odborný styl*. Výrazně častěji se pracuje s termíny *Fachsprache* či *Fachsprachen*, tedy termíny bližšími českému, rovněž hojně užívanému výrazu *odborný jazyk*, přičemž němčina zde pracuje více s plurálem (*Fachsprachen*). Již tímto plurálovým označením se upozorňuje na to, že jednotlivé oblasti lidské činnosti není možné zahrnout do stejnorodého celku a je třeba neustále brát v potaz, že se jedná o různé odborné oblasti s částečně různými (nebo čtenářem různě vnímanými) projevy v oblasti gramatiky a textové lingvistiky. V našem článku budeme jako ekvivalent obou gramatických čísel termínu *Fachsprache* užívat termín *odborný jazyk*.

4) Zejména B. Havránek a A. Jedličkou, souhrnně viz např. Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová (1997, 28–35).

5) Psáno i prostěsdělovací, někdy označovaný též jako styl hovorový nebo běžně dorozumivací, srovnej např. Kostečka (2009, 107) nebo Melichar a Styblík (1999, 224).

Další rozdíl mezi českým a německým pojetím odborného stylu lze spatřit v tom, jakým způsobem je tento styl dále členěn. V české jazykovědě je většinou definován poměrně přehledným univerzálním způsobem (tj. jako soubor znaků s určitou komunikační funkcí aplikovatelný na téměř kteroukoliv odbornou oblast) a v odborných publikacích je – pokud vůbec – v rámci odborného stylu buď zvlášť vydělen pouze styl vědecký jako typický reprezentant odborného stylu, nebo se objevuje členění na styl vědecký, prakticky odborný a popularizační, což je dělení zohledňující zejména typy textů, stupeň odbornosti a předpokládaného adresáta.<sup>6</sup> Spíše výjimkou v tomto přístupu k pojetí odborného stylu jako jednoho celku je např. publikace Příruční mluvnice češtiny (kol. 2003, 725), která – ovšem mimo oblast odborného stylu – vymezuje styl právně-administrativní a ekonomický.

V německé lingvistice je potřeba podrobně rozdělit odborný jazyk na jeho dílčí části (tedy právě rozdělit „Fachsprache“ na jednotlivé „Fachsprachen“) výrazně vyšší. Hovoří se o tzv. členění horizontálním a vertikálním (Roelcke 2010, 29–40), přičemž častěji užívané a pro naši stať podstatné je *členění horizontální*, tj. členění dle jednotlivých odborných oblastí; tak se např. vymezuje Fachsprache der Technik, Fachsprache der Wirtschaft apod.<sup>7</sup> Jazyk práva je zde zahrnut pod různé názvy, nejednoznačnější je výraz *Rechtssprache*, objevují se ale rovněž termíny, které jsou v podstatě výrazu „Rechtssprache“ nadřazené, nebo z celé oblasti naopak vydělují další užší oblast právních textů (zde se pak hovoří na jedné straně např. šířeji o *Institutionensprache*, viz Roelcke 2010, 31, na druhé úžeji o *Verwaltungssprache*, viz Fluck 1996, 72–75, *Gesetzessprache* či *Amtssprache*, viz Daum 1998).

Jako poslední odlišnost zde uvedme vrstvu jazyka, která je v odborné literatuře buď stavěna do opozice k odbornému jazyku za účelem zdůraznění jeho specifických prvků, nebo je představena jako vrstva, která nemá vyloženě opoziční charakter, ale je uváděna do vztahu k odbornému jazyku pro přiblížení vzájemného působení těchto dvou složek jazyka. V češtině se odborný styl dříve stavěl „do opozice k ostatním stylům jazyka“, a to opět „na základě své pojmovosti, přesnosti, jednoznačnosti, neemotivnosti a značné explicitnosti sdělení“ (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová 1997, 149), dnes je stavěn do protikladu ke stylu prostě sdělovacímu nebo k „běžné komunikaci“ (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová 1997, 148), oproti níž mají texty vytvářené v rámci od-

borného stylu jinou funkci, a sice odborně sdělnou (tamtéž). V němčině se proti *Fachsprachen* staví tzv. *Gemeinsprache* (někdy též *Allgemeinsprache*), v podstatě „běžně užívaný jazyk“, jímž lze z hlediska jednotlivých útvarů národního jazyka, tak jak jsou vymezovány v české jazykovědě, rozumět zejména spisovný jazyk včetně hovorové vrstvy jazyka.<sup>8</sup> Pojetí německé jazykovědy je tedy širší, protože výraz *Gemeinsprache* zahrnuje i takové textové projevy, jako je literární tvorba, televizní zprávy apod., které nelze v češtině přiřadit ani ke stylu prostě sdělovacímu, ani k poněkud neurčitě vymezenému spojení „běžná komunikace.“

Jak již bylo řečeno výše, objevuje se v německých odborných publikacích potřeba dělit dále odborný jazyk dle oborů. Přesto nelze pominout uznávané publikace, které se přece jen snaží i o souhrnnou charakteristiku všech *Fachsprachen*, tj. o nalezení takových znaků jazyka různých oborů, které by se daly označit jako společné pro všechny jednotlivé oblasti odborně zaměřené lidské činnosti a jejichž výskyt by byl zároveň zdůvodnitelný právě odborným charakterem textů z těchto oblastí. V následující části tohoto článku nastíníme právě takovou obecnou charakteristiku odborného jazyka v němčině, přičemž se vzhledem k nutnému omezení rozsahu článku zaměříme na oblast lexikální, morfologickou a syntaktickou. Že zde může čtenář, zabývající se podrobněji odborným jazykem v češtině, nalézt řadu znaků, které lze vysledovat i v českých odborných textech, je zcela logické. Ať již je užívaná základní terminologie v obou jazycích jakákoliv a šíře pojetí zásadních pojmů jakkoliv odlišná, zůstává základní úkol textů z oblasti odborného jazyka vždy shodný – umožnit takovou komunikaci mezi odborníky v daném oboru, případně i mezi odborníky a laiky, která nabídne přesné, věcné a jednoznačné informace o tomto oboru.

### 3. Společné znaky jazykových projevů z jednotlivých odborných oblastí v němčině

Charakteristika společných znaků všech „druhů“ odborného jazyka (*Fachsprachen* v plurálu) začíná ve většině publikací zcela dominantní a pro čtenáře odborných textů nejvýraznější jazykovou rovinou – slovní zásobou, tj. tvořením, výskytem a funkcí termínů. Termíny jsou naprosto nezbytnou součástí odborného vyjadřování, protože jednotlivé oblasti odborně zaměřené lidské činnosti pracují s předměty, subjekty, materiály apod., jejichž označení ze všeobecně užívaného jazyka vybočuje, nepracuje se v něm s nimi výrazně aktivně (nebo také vůbec), zároveň ale tyto předměty patří k základním stavebním

6) Srovnej Styblík, Čechová, Hlavsa a Tejnor 1992, 147. Poněkud jiné, obsahově ale blízké členění se objevuje u Hoffmannové, Ježkové a Vaňkové, které hovoří o stylu teoreticky odborném, populárně-odborném a učebním (Hoffmannová, Ježková a Vaňková 2009, 72–73).

7) Dělení je u jednotlivých autorů velmi různé, srovnej zde např. poměrně nesourodé členění dle H.-R. Flucka (1996, kap. 5), který vedle sebe řadí tak odlišné oblasti, jako je *Fachsprache der Börse*, *Fischersprache*, *Verwaltungssprache* nebo *Fachsprache des Theaters*.

8) Zde vycházíme z definice dle Glücka (ed. 2000, 236), v níž je *Gemeinsprache* charakterizována jako „Erscheinungsform einer Spr., die im gesamten Sprachgebiet als verbindl. Vorbild für alle Sprachteilnehmer gilt, d.h. auch für alle Dialekt- oder Soziolekt-sprecher.“ („Forma výskytu určitého jazyka, která má na celém jazykovém území platnost předlohy závazné pro všechny účastníky komunikace/uživatele jazyka, tj. i pro všechny mluvčí hovořící dialektem nebo sociolektem“; přeložila autorka).



kamenům činnosti v dané oblasti. V odborné literatuře se věnuje pozornost jak funkcí termínů, tak následně jejich slootovorné stránce, tj. preferovaným slootovorným postupům.

### 3.1. Lexikální rovina odborného vyjadřování v němčině

Termín (v němčině jsou často používány synonymně výrazy *Terminus*, *Fachwort* či *Fachausdruck*<sup>9)</sup> je slovo nebo slovní spojení, které se oproti slovům z oblasti obecně užívaného jazyka vyznačuje větší precizností a kontextovou autonomií. Nejvyššího stupně preciznosti dosahuje v teoretické oblasti té které vědní disciplíny, kde lze přesný význam termínu vyjádřit definicí a termín je zde užíván na základě všeobecně přijaté konvence (Fluck 1996, 47). Heusinger (2004, 53–54) charakterizuje termíny jako „*begrifflich definierte Fachwörter, deren Invarianten (Seme, Bedeutungselemente) das Bezeichnete inhaltlich umgrenzen und gegenüber gemeinsprachlichen oder entlehnten formgleichen Lexemen wie kondensierte Texte zu begreifen sind, und sie sind in ihrer Funktion als Fachlexem folglich monosem (begrifflich eindeutig). Innerhalb einer Reihe formgleicher Varianten müssen sie als Homonyme aufgefasst werden.*“<sup>10)</sup>

Termíny se z hlediska slovních druhů řadí zejména k substantivům, adjektivům a verbům. Podpora substantiv v odborném jazyce souvisí s převládajícím nominálním charakterem odborných textů. Ten zase vyplývá z obecnosti a statičnosti odborných textů, v nichž je oproti běžně užívanému jazyku nižší potřeba (až na výjimky, jakými jsou v např. technické návody) užití plnovýznamových sloves. Častější je naopak výskyt sloves ve verbonominálních spojeních (tzv. Funktionsverbgefüge), kde je sloveso ustáleně spojeno s podstatným jménem (příp. ještě s předložkou), přičemž hlavní význam a hlavní terminologický charakter zde má opět podstatné jméno; sloveso plní gramatickou funkci, ale i širší pojatou funkci lexikální – slouží k vyjádření stavu, změny stavu nebo zapříčinění změny stavu (Helbig a Buscha 1998, 80).

9) Někdy ne zcela přesně též *Fachbegriff*, což je ovšem přísně lingvisticky vzato pouze významová stránka odborně používaného slova, nikoliv současně stránka formální. Poté v tomto vymezení viz např. Roelcke (2010, 61–62).

10) „[...] pojmově definovaná odborná slova, jejichž invarianty (sémy, významové prvky) obsahově vymezují označované a oproti obecně užívaným nebo přejatým formálně shodným lexémům musí být chápány jako kondenzované texty. Ve své funkci odborných lexémů jsou tedy monosemantické (pojmově jednoznačné). V rámci řady formálně shodných variant musejí být chápány jako homonyma“ (přeložila autorka). Nutnost chápat termíny jako homonyma vysvětluje Heusinger tak, že zatímco u polysémantických výrazů z obecně užívaného jazyka lze nacházet sémantická propojení, terminologicky užití výrazy se stejnou formou žádný shodný významový znak nemají, nebo již není nositeli jazyka vnímán (Heusinger 2004, 54).

Při sledování preferovaných slootovorných typů v oblasti odborné slovní zásoby lze pozorovat „*erhöhte Ausschöpfung bestimmter Wortbildungsmöglichkeiten*“ (Roelcke 2010, 79).<sup>11)</sup> Obecně se zde nejedná o nové slootovorné postupy vytvářené pro oblast odborného jazyka, ale o využití schopnosti němčiny velmi flexibilně tvořit nová slova způsoby známými i z neoborného jazyka. V odborném jazyce je tak velmi oblíbené tvoření slov *skládáním*, a to i více než dvou slov.<sup>12)</sup> Kompozita tak vycházejí vstříc zejména požadavku na tzv. *Sprach-* či *Ausdrucksökonomie* (ekonomičnost, úspornost vyjadřování), tj. zhuštěné, formálně kratší vyjadřování informací. Dalším slootovorným postupem je *derivace*, která se v odborných textech vyznačuje zejména zvýšeným výskytem určitých sufixů či tzv. polosufixů (v němčině *Halbsuffixe* či *Suffixoide*), které byly původně samostatnými slovy a po oslabení jejich významu se staly sufixem (viz Glück ed. 2000, 709). Původní plný význam slova v nich ale většinou alespoň zčásti zůstal zachován (v němčině např. *-frei*, *-bar*, *-fähig* ad.). I derivace přispívá ke zvýšení úspornosti výrazových prostředků. Dalšími používanými slootovornými postupy jsou *zkracování* (např. v odborném žargonu) a *konverze*, přechod od jednoho slovního druhu k druhému beze změny formy, a to zejména tvoření zpodstatnělých infinitivů pro označení procesů.

Posledním znakem odborné slovní zásoby je tendence k využívání *internacionalismů*. V závislosti na jednotlivých oborech jsou tato slova přejímána jak z klasických jazyků, tj. řečtiny a latiny, tak z francouzštiny a v posledních desetiletích stále více z angličtiny.

### 3.2. Morfologická a syntaktická rovina odborného vyjadřování v němčině

Rozdíly mezi běžně užívaným jazykem a jazykem odborným jsou v rovině morfologické a syntaktické poněkud jiného druhu než v rovině lexikální: „[...] *i keď slovná zásoba odborných jazykov preniká do bežného jazyka, nie je to v takej miere ako používanie určitých gramatických javov. Na rovine lexikálnej pozorujeme teda kvalitatívne rozdiely, vyvolané používaním termínov a na rovine morfologicko-syntaktickej spočívajú rozdiely medzi bežným a odborným jazykom v kvantitatívnom zastúpení morfologických a syntaktických javov*“ (Đuricová 2003, 7).

Rozdíly v kvantitativním zastoupení jednotlivých morfologických a syntaktických jevů oproti běžné neoborné komunikaci jsou přitom dvojího druhu: Na jedné straně je v oblasti morfologie a syntaxe vyčerpávána poměrně omezená část z širší škály prostředků, které němčina nabízí,<sup>13)</sup> což se např. v oblasti morfologie týká využívání

11) „[...] zvýšené využívání určitých slootovorných možností“ (přeložila autorka).

12) K možným kombinacím různých slovních druhů v kompozitech z oblasti odborného jazyka viz Roelcke 2010, 80.

13) Roelcke tento jev označuje v oblasti morfologie jako „*flexionsmorphologische Paradigmenselektion*“ (viz Roelcke 2010, 82).

slovesných kategorií. Na druhé straně jsou určité morfologické a syntaktické prostředky velmi často využívány ve výrazně vyšší míře než v běžné komunikaci. To se týká např. výskytu pasiva v odborných textech nebo výskytu určitých typů vedlejších vět. Podívejme se nyní podrobněji na obě jazykové roviny.

### 3.2.1. Morfologická charakteristika odborného jazyka v němčině

Morfologické jevy odlišující charakter komunikace v odborné sféře od běžné komunikace postihují nejnápadněji *oblast sloves*. U čtyř z pěti slovesných kategorií, které se v němčině tradičně vymezují (osoba, číslo, způsob, čas a slovesný rod), lze sledovat zvýšený, a hlavně téměř výlučný příklon k jedné, maximálně dvěma formám té které kategorie.

V kategorii *osoby* lze pozorovat převážně využívání 3. osoby, které zřejmě souvisí se snahou o objektivnost a neutralitu odborných textů, tedy o vyloučení subjektivně zabarvené 1. a 2. osoby (s některými výjimkami, např. autorským plurálem). Použití třetí osoby souvisí jistě i se skutečností, že podmětem v odborných textech velmi často nejsou osoby, ale předměty, veličiny, abstraktní pojmy apod.

V kategorii *slovesného způsobu* převažuje indikativ, který opět nejlépe vyhovuje věcnému, objektivnímu charakteru odborných textů. Nadčasový charakter větších částí těchto textů zřejmě stojí v pozadí upřednostňovaného *slovesného času* – přítomnosti. Prézens ale může být vynucován i jinými okolnostmi, jako je např. velmi časté vyjadřování podmínky v odborných textech, která je vztahována k přítomnosti či budoucnosti, tedy časovým rovinám, které jsou obě v německém jazyce i v neoborné komunikaci běžně vyjadřovány rovněž přítomným. V odborných textech lze nicméně najít i časy minulé, pokud se jedná o popis vývoje oboru, historické shrnutí charakteristiky určitého období apod.

*Slovesné rody* jsou v odborných textech využívány oba, výskyt pasiva je ale ve srovnání s komunikací mimo oblast odborného jazyka vyšší. Důvodem je opět úsilí o anonymizaci odborných textů spojené se snahou zaměřit pozornost nikoliv na aktivního původce děje (často osobu), nýbrž na výsledek děje, experimentu apod. (tj. na objekty neosobního charakteru, např. výrobek, chemickou látku, literární dílo ad.).

Posledním jevem v oblasti sloves, který se objevuje v německy psaných odborných textech ve zvýšené míře, je vyšší výskyt infinitivních konstrukcí. Ten je způsoben zejména snahou o komprimaci a úspornost vyjádření.<sup>14</sup>

V oblasti *skloňování* je patrné zejména zvýšené užívání genitivu v pozici přívlastku neshodného, přičemž nejsou vzácností řetězení těchto genitivů za sebou. Jejich funkci shrnuje Roelcke (2010, 84) takto: „Diese Tendenz lässt sich, dem Wortbildungsver-

*fahren der Komposition durchaus vergleichbar, aus dem Deutlichkeitsbestreben fachlicher Kommunikation erklären, mit dem eine zunehmende Spezifizierung sprachlicher Ausdrücke verbunden wird. Da attributive Genitive auch als Umformungen von Relativsätzen aufgefasst werden können, ist diese Erscheinung darüber hinaus auch als ein Verfahren der Ausdrucksökonomie zu verstehen, mit dem jedoch wiederum erhöhte Anforderungen an die fachliche Kommunikation seitens des Produzenten wie des Rezipienten gestellt werden.*“<sup>15</sup>

### 3.2.2. Syntaktická charakteristika odborného jazyka v němčině

V oblasti syntaxe se rovněž objevuje upřednostňování některých syntaktických konstrukcí, které se v neoborné komunikaci vyskytují také, ale v menší míře. Tato skutečnost se dle Roelckeho (2003, 86–89) týká zejména volby druhů vět (míněno je dělení na věty oznamovací, zvolací atd.), vyššího využití atributů, zvýšené tendence k nominalizaci včetně verbonominálních vazeb a zvýšené komplexnosti vět. Častějším výskytem těchto jevů by měla být dosahována větší srozumitelnost, jazyková úspornost a anonymita vyjádření.

*Základní znaky syntaktické výstavby odborných textů* lze v návaznosti na Roelckeho, Beiera (1979, 276–301) a v souladu s našimi vlastními výukovými i výzkumnými poznatky shrnout takto:

- druhy vět: téměř výhradní používání vět oznamovacích, které vykazují ze všech druhů nejnižší míru subjektivního zabarvení;
- zvýšený výskyt vybraných druhů vedlejších vět: jedná se zejména o vedlejší věty podmínkové, příslovečné účelové a příslovečné přípustkové s kontrastivním charakterem a připojovacím výrazem *während*; tyto druhy vedlejších vět pomáhají dosáhnout vyšší míry explicitnosti obsahu a posilují logickou výstavbu textu, čímž mohou přispívat i k jeho vyšší srozumitelnosti;
- zvýšený výskyt atributů v různých formách, mj. ve formě vedlejších vět přívlastkových vztažných; tento typ vedlejších vět pomáhá vysvětlovat význam řídicího slova (většinou podstatného jména) v syntakticky nadřazených větách, a přispívá tak k jasnosti vyjádření. Oblíbené jsou i další formy

14) Přehledné shrnutí znaků německého odborného jazyka v oblasti konjugace přináší Roelcke (2010, 82–83).

15) „Tuto tendenci, zcela srovnatelnou se slovotvorným postupem kompozice, lze vysvětlit jako důsledek snahy o zřetelnost v odborné komunikaci, s níž se pojí narůstající specifikace jazykových výrazů. Jelikož atributivní genitivy mohou být chápány také jako transformace vedlejších vět vztažných, je možné tento jev kromě toho chápat jako postup v rámci úspornosti vyjadřování, v jehož důsledku jsou ale kladeny opět vyšší požadavky na odbornou komunikaci ze strany producenta i recipienta“ (přeložila autorka).

- přívlastků, jako jsou přívlastky vyjádřené přídavnými jmény, přičestími nebo substantivem v genitivu;
- výrazná tendence k nominalizaci; sem zahrnujeme kromě již zmíněného zvýšeného výskytu verbonominálních vazeb na místě jednoduchých slovesných tvarů i obecnou tendenci posilovat výskyt slovesných podstatných jmen v textech, zvýšený výskyt přídavných jmen a takovou výstavbu vět, v níž je sloveso v predikátu obklopeno větnými členy vyjádřenými substantivy či adjektivy dále rozvíjenými dalšími substantivy či adjektivy;
- zvýšená komplexnost vět; ta je dána kumulací podstatných a přídavných jmen v jednotlivých větách zmíněnou v předchozím bodě, projevuje se ale i ve složitosti souvětí. Zde je tato komplexnost dosahována vysokým počtem vedlejších vět v souvětích, které vytvářejí často poměrně složité hierarchické konstrukce, v nichž jsou i věty vedlejší dále rozvíjeny dalšími větami vedlejšími nebo infinitivními konstrukcemi;
- další syntaktické jevy, jako je např. zvýšený výskyt sekundárních předložek a předložkových vazeb, jejichž součástí je podstatné jméno (hinsichtlich, seitens, bezüglich, in Bezug auf ad.), používání výčtů, apozic apod.

Jak je z tohoto souhrnu zřejmé, přináší syntaktická stránka odborného jazyka určité problémy vyplývající především z toho, že snaha o explicitnost, přesnost a zároveň komprimovanost odborného vyjadřování na jedné straně může vést na straně druhé k velmi složitým a dlouhým konstrukcím znesnadňujícím orientaci v textu. Roelcke (2010, 88) v této souvislosti zmiňuje rozdíl mezi německými odbornými texty v 18. a 19. století se silnou tendencí k tvorbě komplexních vět a texty ze století dvacátého, inklinujícími naopak ke čtenářsky šetrnější redukci této komplexnosti. Právě v oblasti právního jazyka, který je pojednán v následující kapitole, ale tuto čtenářsky vstřícnější tendenci pozorujeme zatím spíše na úrovni kritických ohlasů na současný reálný stav srozumitelnosti právních textů.

#### 4. Shody a odlišnosti právního jazyka ve srovnání s obecnou charakteristikou odborného jazyka v němčině

V této kapitole se již budeme věnovat jazykovým zvláštěnostem námi vybraného konkrétního oboru: práva. Cílem této kapitoly je upozornit na shody s obecným vymezením charakteristiky všech „Fachsprachen“ zmíněné v kapitole 3, ale rovněž upozornit na to, že se jazyk práva od těchto obecných vlastností v souladu se svou specifickou funkcí zčásti liší. Budeme zde postupovat podle jednotlivých jazykových rovin v návaznosti na jejich popis v kapitole 3.

Před vlastní charakteristikou tří vybraných jazykových rovin je třeba uvést, čím se liší právo od ostatních oborů lidské činnosti, jelikož tato odlišnost by měla mít

vliv i na využívané jazykové prostředky. Zásadní rozdíl vyplývá z funkce, kterou právo ve společnosti má. Jak již bylo řečeno výše, je úkolem odborné komunikace zprostředkovat předání co nejpřesnějších a nejednoznačnějších informací mezi více odborníky, resp. i mezi odborníkem a laikem (i typ této interakce ovlivňuje, nebo by alespoň měl ovlivňovat výběr jazykových prostředků ze strany mluvčího s ohledem na předpokládané znalosti adresáta psaného či mluveného projevu). Tuto funkci označujeme jako *odborně sdělnou a vzdělávací* (Hoffmannová, Ježková a Vaňková 2009, 72). U právních textů ale takovéto vymezení funkce odborného jazyka nestačí. I v oblasti práva najdeme texty, které mají výše zmíněné funkce, ale v podstatné části právní komunikace mají komunikáty ještě další roli, kterou v ostatních odborných jazycích nenajdeme – *funkci normativní*.<sup>16</sup> To se týká zejména tak významných textů z oblasti práva, jako jsou zákony, texty závazné pro celou vybranou společnost a řídící její život. Normativnost právních textů, tj. charakter zakazů a příkazů (v němčině *Verbote und Gebote*) by měla mít za následek zvýšenou snahu o jednoznačnost a přesnost právního vyjadřování, zároveň ale i o zvýšenou podrobnost takového vyjadřování. Už tím jazyk práva vykazuje odlišnosti od jiných odborných jazyků, u nichž je naopak zřetelná snaha o stručné a věcné vyjadřování.

Nakolik se toto očekávání skutečně promítá do jednotlivých jazykových rovin, bude sledováno dále.

#### 4.1. Rovina lexikální

Fluck (1996, 47–48) již při obecném vymezení charakteristiky termínů upozorňuje na to, že charakteristiku odborných výrazů založenou na požadavku jejich monosémantičnosti je nutné brát s určitou rezervou, a zmiňuje, že požadavek na preciznost a jednoznačnost termínů není v odborných jazycích splněn vždy stejnou měrou. Problém zde působí různé jevy, které se objevují v reálném praktickém jazyce: přebírání slov z obecného jazyka do jazyka odborného a s tím spojená polysémie takových slov či např. zkracování přesně vymezených víceslovných termínů v oblasti praxe, kde víceslovné či příliš dlouhé výrazy nevyhovují praktickému uživateli jazyka, který si tak pro potřeby své a svých kolegů takovéto výrazy upravuje. To vede k tomu, že určitá zkratka může v různých oborech znamenat něco jiného, a nevyhovuje tak požadavku na jednoznačnost (např. zkratka *HV* má v němčině významy *Handelsvertrag*, *Handlungsvollmacht*, *Hauptversammlung*, *Hepatitis-Virus*, *Historische Vierteljahresschrift* či *Hyperventilation*, a zasahuje tak oblast obchodního práva, medicíny, historie i fonetiky<sup>17</sup>).

16) Možno označit také jako *regulativní nebo direktivní* – srovnej Holländer (1995, 328–331), Hladiš (1995, 105) nebo Möhn a Pelka (1984, 63).

17) Další významy srovnej Werlin (1999, 167).

V právním jazyce by byla monosémantičnost jednotlivých termínů obzvlášť vhodná, a to ze dvou důvodů. Jednak mají právní termíny velmi často abstraktní povahu, a jsou tím obtížnější na pochopení než konkrétnější termíny např. z oblasti techniky nebo přírodních věd, takže u nich případná polysémantičnost představuje další překážku v již tak náročném chápání těchto odborných výrazů. A jednak má přesné a precizní vyjadřování vzhledem k výsostnému postavení jazyka při právním rozhodování, výkladu textů, určování sankcí apod. naprosto mimořádnou důležitost. Přesto této monosémantičnosti není dosaženo vždy uspokojivou měrou, a to zejména z pohledu recipienta, který není vystudovaným právníkem. Jako příklad uveďme např. slovo *Geschäft*, které je jak v běžném jazyce, tak v jazyce právním užíváno ve významu *obchod* coby budova, příp. *obchod* coby obchodní transakce. V právním jazyce má ale kromě těchto významů ještě význam *úkon*, *akt*; tak např. kompozitum *Rechtsgeschäft* znamená *právní úkon*, a je tedy v tomto speciálním významu obvyklému významu zcela vzdáleno. Podobných příkladů se dá v právních textech i právních slovnících nalézt celá řada, srovnej např. substantivum *Lösung*, které se běžně užívá ve významu *řešení*, *vyřešení*, v právním jazyce ale opět nabývá i zcela jiných významů, tak např. *die Lösung der Ehe* je *zrušení manželství*, *die Lösung des Arbeitsverhältnisses* je překládáno jako *rozvázání pracovního poměru* (viz Horálková 2003, 188).

Co se týče *slovotvorných strategií*, objevují se v právním jazyce všechny čtyři možnosti zmíněné v kapitole 3. Určitým problémem je neprůhlednost kompozit. *Kompozice* je i v právním jazyce zdrojem kondenzace výpovědí, a přispívá tak k nutné zhuštěnosti textů. Pokud ale přihlídneme k tomu, že v německy mluvícím prostředí je již dlouhá léta věnována pozornost srozumitelnosti právních textů, není jí právě u kompozit často dosaženo kvůli přílišné kondenzovanosti. Srozumitelnost je přitom ztížena příliš velkým počtem slov, která jsou v kompozitu spojena, nebo tím, že slova tvořící kompozitum sice vystihují části komprimovaného obsahu, ovšem ty části, které jsou spolu spojeny relativně volně. Tím je v kompozitu velmi zastřen jejich vzájemný vztah. Jako příklad prvního výše zmíněného problému zde uveďme slovo *Luftschutzhilfsdienst*. V tomto slově jsou spojena čtyři substantiva, přičemž je pro neoborníka velmi obtížné určit, které rozvíjí které, a jaký je mezi nimi tedy vzájemný vztah. Správný překlad tohoto pojmu do češtiny je „*pomocná služba protivzdušné obrany*“.<sup>18</sup> Příkladem příliš volného spojení slov v kompozitu je např. slovo *Luftverschollenheit*. Slovo *Verschollenheit* znamená *nezvěstnost*, z čehož je zřejmé, že vztah mezi tímto podstatným jménem a podstatným jménem *Luft* bude poměrně těžko odhadnutelný. Správný překlad zní „*nezvěstnost osoby*

18) V češtině zde navíc problém působí i to, že v německém slově chybí složka sémanticky se shodující se slovem „*proti*“, takže by laik mohl bez znalosti kontextu a bez slovníku např. předpokládat, že se jedná o pomocnou službu nějaké ekologické organizace chránící ovzduší.

při letecké katastrofě“, přičemž ovšem v kompozitu některé významné složky tohoto vysvětlení zcela chybí.<sup>19</sup>

Z hlediska slovních druhů jsou i v právním jazyce termíny vyjadřovány především podstatnými a přídavnými jmény, resp. jejich spojením (např. *tätige Reue*, *gute Sitten* ad.), a existují v něm rovněž ustálená spojení včetně verbonominálních vazeb (za taková se dá označit např. pevná součást rozsudků, věta *Im Namen des Volkes*, nebo verbonominální vazby jako *in Kraft treten*, *Anwendung finden*, *Widerspruch einlegen* ad.<sup>20</sup>).

Oproti obecné charakteristice odborného jazyka se v právním jazyce objevuje velmi málo internacionalismů. Tato skutečnost zřejmě vyplývá z omezeně mezinárodního charakteru práva jednotlivých států, daného rovněž rozdíly ve vymezování různých právních skutečností.<sup>21</sup>

#### 4.2. Rovina morfologická a syntaktická

Po morfologické a syntaktické stránce se právní texty v mnohém shodují s obecnou charakteristikou odborného jazyka. U morfologické roviny se proto chceme zastavit u tří jevů, které se v právním jazyce odlišují tím, že jsou v něm oproti jiným odborným oblastem čtenější a jsou zdůvodnitelné specifickou funkcí právních textů. V oblasti deklinace je to využívání genitivních přívlastků, v oblasti konjugace potom hojně využívání modálních sloves včetně jejich opisů a využívání pasiva.

Vyšší výskyt *genitivu* v syntaktické funkci přívlastku neshodného jako typický znak právních textů se často setkává s kritikou jazykovědců, veřejnosti i některých právníků, zejména jsou-li tyto přívlastky hromaděny za sebou (vznikají-li tzv. *Genitivketten*).<sup>22</sup> Vytváření takových konstrukcí je ale zčásti dáno a vynuceno výraznou tendencí k nominalizaci právních textů. Ďuricová (2003, 13–14) zde upozorňuje na použití genitivu coby důsledku *nominalizační transformace*. Jedná se o jev, při němž je původní spojení plnovýznamového slovesa a podstatného či přídavného jména plně nominalizováno tím, že je plnovýznamové sloveso transformováno do podoby slovesného podstatného jména. Pokud v původní podobě bylo výchozí sloveso spojeno s podstatným jménem (často v akuzativu), vynutí si nově vytvořené slovesné podstatné jméno svou rekcí převod původního

19) Překlady obou termínů viz Horálková (2003, 188).

20) Podrobněji k verbonominálním vazbám v právních textech viz Seifert (2004).

21) Omezeným výskytem internacionalismů v německých právních textech a problémy, které tato skutečnost působí českým recipientům německých právních textů, se autorka podrobněji zabývá ve stati *Deutschsprachige Rechtsterminologie im Germanistik-Studium bei Nichtmuttersprachlern. Verständnisschwierigkeiten der Studierenden und Vorschlag für Lösungsmöglichkeiten* (Wagnerová 2013).

22) Viz např. Daum (1998, 14).

podstatného jména právě do genitivu. Jako příklad Ďuricová uvádí výňatky vybrané ze zákona Aktiengesetz (2003, 13), např. *Anmeldung und Eintragung der Durchführung der Herabsetzung des Grundkapitals*. Tento jev na jedné straně zhoršuje přehlednost a srozumitelnost textu, na druhé ale přispívá k určité formální rozmanitosti, díky níž má autor právních textů na výběr mezi vyjádřením slovesným a nominálním. To je často využíváno v paragrafech v zákonech a zákonících: nominální forma se objevuje v názvech paragrafů, zatímco původní plnovýznamové sloveso ve vlastním textu paragrafu, jako je tomu v následujícím paragrafu německého trestního zákoníku (Strafgesetzbuch, dále StGB):

**§ 90 StGB:** Název paragrafu: Verunglimpfung des Bundespräsidenten (slovesným podstatným jménem je zde *Verunglimpfung* – hanobení, urážka na cti)

Původní forma slovesa v textu paragrafu:

(1) Wer öffentlich, in einer Versammlung [...] den Bundespräsidenten verunglimpft, [...].

V oblasti sloves považujeme za zásadní morfologické znaky právních textů hojné využívání modálních sloves a jejich opisů a vysoký výskyt pasiva v těchto textech. Příčinou častého používání modálních sloves je právě normativní funkce právního jazyka, neboť modální slovesa svou podstatou slouží právě k vyjadřování modalit typu zákazu, příkazu, povinnosti, možnosti, tedy takových významů, které přesně vymezují postavení jednotlivých právních subjektů. Hojné je tedy zejména využití sloves *können*, *müssen*, *dürfen*, resp. *nicht dürfen* a *sollen* a zároveň jejich opisů, často s pasivním příznakem, tedy zejména spojení sloves *haben*, *sein* a infinitivu s *zu*. Vděčným zdrojem příkladů na užití modálních sloves jsou zejména zákoníky, tedy texty, jejichž základním úkolem je stanovení norem pro mezilidské vztahy a lidské konání a chování. Zde vybíráme příklady z německého občanského zákoníku (Bürgerliches Gesetzbuch, dále BGB):

Příklady užití modálních sloves:

**§ 655e BGB:** Von den Vorschriften dieses Untertitels *darf nicht* zum Nachteil des Verbrauchers abgewichen werden. (význam modálního slovesa: zákaz)

**§ 1377 BGB:** Jeder Ehegatte *kann* verlangen, dass der andere Ehegatte bei der Aufnahme des Verzeichnisses mitwirkt. (význam modálního slovesa: možnost, oprávněnost)

Příklady užití opisů modálních sloves:

**§ 1802 BGB:** Der Vormund *hat* das Vermögen, [...] *zu verzeichnen* und das Verzeichnis, [...] dem Familiengericht *einzureichen*. (význam opisů: povinnost)

Při srovnání modálních sloves a jejich opisů je patrné, že modální slovesa lépe vyhovují požadavku na přesnost a jednoznačnost právních textů. Tvary opisné bez přesné znalosti kontextu někdy umožňují více interpretací, tj. náhradu různými modálními slovesy, což znesnadňuje recepci takových vět:

**§ 1801 BGB:** *Hat* das Jugendamt oder ein Verein als Vormund über die Unterbringung des Mündels *zu entscheiden*, so ist hierbei auf das religiöse Bekenntnis [...] des Mündels [...] Rücksicht *zu nehmen*. (Je zde správnou náhradou *Soll* das Jugendamt entscheiden oder *Muss* das Jugendamt entscheiden? Jde o vyjádření eventuality, nebo povinnosti, nutnosti?)

*Pasivum* bývá v právních textech někdy nadužíváno, tato kritika ale spíše zasahuje oblast právních textů ve správě a administrativě, kde je zřejmě vyšší výskyt pasiva způsoben snahou tvůrců těchto textů vystavět text tak, aby jim samotným připadal dostatečně formalizovaný a odborný. Pasivum má v právních textech ale i svou nezastupitelnou roli vyplývající jednak z výhod užití pasiva v odborných textech obecně, jednak z podstaty popisu právních skutečností. Obecné výhody využití pasiva vystihuje Ďuricová takto (2003, 37): „Uprednostňovanie pasívu a veľký výskyt pasívnych konštrukcií v odbornom jazyku spočíva vo využívaní jeho syntakticko-sémantickej a textovej funkcie. Odborné jazyky využívajú možnosť dať pôvodcu, resp. vykonávateľa deja do úzadia. Nevyjadrenie agensa predstavuje ekonomický spôsob vyjadrovania, ktorý odborné jazyky tiež využívajú vo veľkej miere. Pasív zároveň umožňuje použiť inú perspektívu výpovede tematizáciou objektu v akuzatívne a rematizáciou predikátu.“

V právním jazyce je pasivum využíváno z různých důvodů, uvádíme zde některé i s příklady. Prvním je ten, že je ve větách, v nichž je pasivum užito, nutné postavit do popředí předmět, s nímž se nějakým způsobem nakládá, dokument, jehož význam či obsah je přesněji popisován, instituci, jejíž práva a povinnosti jsou v textu nějakým způsobem vysvětlovány, apod., tj. jde o subjekty neosobního a neaktivního charakteru. Příkladem je věta (podmět podtržen):

**§ 803 BGB** Werden für eine Schuldverschreibung auf den Inhaber Zinsscheine *ausgegeben*, so bleiben die Scheine [...], in Kraft, auch wenn die Hauptforderung erlischt [...]

Dalším důvodem užití pasiva je skutečnost, že aktivní činitel nějakého děje není podstatný nebo je všeobecně známý. Není tedy třeba jej dále přesně pojmenovávat a stavět do výrazné syntaktické pozice podmětu. Takovým aktivním činitelem v pozadí je např. soud. Příklady lze najít např. v dokumentech z oblasti procesního práva; uvádíme zde několik příkladů z publikace Böhme, Fleck a Kroiß 2007 (3 a 70):

Wilhelm Hochbauer, Malermeister, Lortzingstr. 11, 64291 Darmstadt, Antragsgegner *wird* im Wege einstweiliger Verfügung *angeordnet*:

[...]

II. Der Antragsgegner trägt die Kosten des Verfahrens. [...]

Nařízení o tom, že odpůrce musí uhradit náklady soudního řízení, vydává soud; pozice podmětu v pasivní větě zůstává neobsazena.

Podobně je tomu ve druhém příkladu, kde soud zakazuje obviněnému styk se spoluobviněnými a svědkem, pozice podmětu opět není obsazena:

Dem Beschuldigten *wird untersagt*, irgendeine Verbindung mit den Mitbeschuldigten Josef Dürr, Hans Mähling und mit dem Zeugen Joachim Döberl aufzunehmen.

Pasivum lze využít i ve větách, kde je podmětem osoba, ovšem osoba, která není hybatelem a aktivním činitelem děje, nýbrž je ve vztahu k činnosti vyjádřené predikátem objektem, konkrétně např. obětí, osobou závislou na jiné osobě a podobně (může zde docházet i k určitým přesahům s předchozí možností užití). Specifický je tu německý trestní zákoník, jehož Zvláštní část (Besonderer Teil) obsahuje opakovaně syntaktické spojení vedlejší věty podmětnej, v níž je užito aktivum a jejímž podmětem je pachatel trestné činnosti, a následné věty hlavní, v níž je užito pasivum a pachatel se dostává do pozice pasivního subjektu, jemuž je vyměřován trest.

§ 173 StGB Wer mit einem leiblichen Abkömmling den Beischlaf vollzieht, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe *bestraft*.

Poslední možnost využití pasiva, kterou tu chceme nastínit, představují takové věty, v nichž je podmět vypuštěn za účelem určitého „znejasnění“ původce děje. Tento případ se objevuje spíše v oblasti správy a administrativy a přispívá u čtenáře takovéto výpovědi k dojmu, že si osoba zodpovědná za vyřizování určité administrativní činnosti vytváří jakési „alibi“ a nechce být přímo uvedena jako konkrétní nositel zodpovědnosti (viz příklad s náhradní formulací níže). V této pozici je pasivum možno hodnotit jako morfologický prvek, který nemá nic společného s obecnou charakteristikou odborných textů a s obecnými požadavky na jejich charakter. Tím zde přecházíme k dlouhodobě projednávané otázce užitečnosti výskytu vybraných morfologických jevů v právních textech.

Jak již bylo řečeno, obsahují právní texty v oblasti morfologie řadu znaků shodných s texty ostatních oborů lidské činnosti. V právních textech jsou ovšem některé jazykové jevy zasahující jak oblast morfologie, tak syntaxe podrobovány ostřejší kritice než v jiných odborných oblastech, v nichž jsou v podstatě brány jako nutnost. Je to dáno tím, že právní jazyk inklinuje k jejich nadbytečnému hromadění, přestože by často nebyl problém je nahradit konstrukcemi jinými. Ačkoli mnohé opravné pokusy, jak formulovat myšlenky v právním jazyce jednodušeji, působí již téměř přehnaným dojmem, nelze popřít, že řada připomínek má pravdivý základ. Kritika postihuje právě např. nadužívání pasiva tam, kde by bylo možné užít aktivum, používání sekundárních předložek a od nich odvozených adverbii tam, kde by bylo možné použít kratších a přehlednějších vyjádření (primárních předložek nebo převodu adverbia do podoby substantiva), u syntaxe větvení přívlastků (shodných i neshodných), které vede k nepřehlednosti výpovědi apod. Takto vystavěný právní text pak působí jako vysoce odborný a po formální stránce sladěný s jevy obvyklými v odborném jazyce. V dů-

sledku ale obsahuje prostředky, které se sice zdánlivě snaží vyhovět snaze o úsporné vyjadřování, ve skutečnosti ale úspornosti jazyka naopak brání. Jako příklad zde uvádíme vybrané věty obsahující morfologické nedostatky z publikace společnosti Gesellschaft für deutsche Sprache *Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache* (Daum 1998, 4–5):

Příklad zbytečného užití pasiva a návrh náhradní formulace s aktivem, v níž je přímějí vyjádřeno, kdo je původcem děje (zde zamítnutí žádosti):

Seitens der Gemeinde *kann* dem Antrag *nicht zugestimmt werden*.

→ *Die Gemeinde kann dem Antrag nicht zustimmen*.

Příklad nevhodného užití adverbia vzniklého z podstatného jména a sekundární předložky a návrh náhradní formulace, v níž se ustupuje od zbytečné anonymizace:

*Arbeitgeberseits* wird alles nur Mögliche getan, um...

→ *Der Arbeitgeber bemüht sich nach besten Kräften, ...*

Příklad nevhodného užití adjektiva s nejasným významem v atributu a návrh náhradní formulace, v níž je adjektivum zcela odstraněno a nahrazeno jasně vymezeným podstatným jménem:

Die *bauseitige* Behebung der Mängel ist vertraglich festgelegt.

→ *Nach dem Vertrag muss der Bauherr/Bauträger/Verkäufer (dle kontextu – pozn. autorky) die Mängel beheben*.

Nalezení rovnováhy mezi morfologickými jevy umožňujícími optimální zastoupení všech funkčních znaků odborného textu na jedné straně a zajišťujícími srozumitelnost i pro laické recipienty, kteří jsou nuceni s právními texty pracovat, na straně druhé je obtížným úkolem vyžadujícím spolupráci právníků a lingvistů a celospolečenskou diskuzi. Ta v německém prostředí naštěstí probíhá již řadu let a přispívá ke kultivaci právního jazyka a povědomí o něm.

V oblasti syntaxe právní texty do značné míry odpovídají obecnému popisu odborného jazyka. I v právním jazyce převažují věty oznamovací, je zřetelná tendence k nominalizaci se všemi jejími výhodami i nevýhodami (právě výše zmíněné genitivní konstrukce jsou záležitostí morfologickou i syntaktickou), jsou preferovány určité věty vedlejší a jsou oblíbené infinitivní konstrukce.

Charakteristická je velmi komplexní výstavba již vět jednoduchých. Jelikož by právní texty měly obsahovat co nejpřesnější formulace, obsahují jednotlivé věty vysoké množství informací vyjádřených různými větnými členy, které jsou často dále rozvíjeny zejména přívlastky:

*Am 3. März 2007 gegen 22.30 streckte der Beschuldigte am Hauptausgang des Hauptbahnhofs in Nürnberg den Rentner Hans Döberlein durch einen kräftigen Schlag auf*

*den Kopf zu Boden und nahm ihm sodann – wie von Anfang an beabsichtigt – die Geldbörse mit ca. 170,- EUR Inhalt ab, [...] (Böhme, Fleck a Kroiß 2007, 67).*

U *vedlejších vět* lze v právních textech oproti obecné charakteristice odborného jazyka pozorovat širší repertoár těchto preferovaných. I v právních textech mají nezastupitelnou roli vedlejší věty příslovečné podmínkové a vedlejší věty přívlastkové zmíněné v kapitole 3.2.2. První z nich umožňují stanovit podmínky, za nichž nastává nějaký právní následek, z nichž vyplývají práva a povinnosti zúčastněných stran a za nichž vůbec mohou být rozvíjeny nové právní vztahy.<sup>23</sup> *Vedlejší věty příslovečné podmínkové* mají různé formy, a to jak ohledně postavení v souvětí – mohou stát jak před větou hierarchicky nadřazenou, tak za ní, či případně z obou stran této věty (tj. obsah hlavní věty může být rozvíjen dvěma různě zaměřenými podmínkami, z nichž jedna je ve formě vedlejší věty podmínkové umístěna před hlavní větu, druhá za ní), tak z hlediska připojovacích výrazů – nejčastějšími uvozeními jsou spojka *wenn* a asyndeticky připojené vedlejší věty.

Příklad asyndeticky připojené vedlejší věty podmínkové a vedlejší věty podmínkové připojené spojovacím výrazem *außer wenn*:

*Sollte über den Widerspruch ohne zureichenden Grund in angemessener Frist sachlich nicht entschieden werden, so kann Klage beim Bayerischen Verwaltungsgericht Bayreuth (...) erhoben werden. Die Klage kann nicht vor Ablauf von drei Monaten nach Einlegung des Widerspruchs erhoben werden, außer wenn wegen besonderer Umstände des Falles eine kürzere Frist geboten ist* (Böhme, Fleck a Kroiß 2007, 104).

*Vedlejší věty přívlastkové* zcela splňují obecný požadavek na explicitnost odborných textů. Právě ony upřesňují, konkretizují, podrobně charakterizují význam řídicích slov z vět syntakticky nadřazených:

**§ 107b StGB** Wer [...] einen anderen als *Wähler* einträgt, *von dem er weiß*, daß er keinen Anspruch auf Eintragung hat [...]

Četnost užití přívlastkových vět je ale způsobena i skutečností, že jsou používány i jako sémantická náhrada vedlejší věty příslovečné způsobové:

**§ 1184 BGB** Eine Hypothek kann *in der Weise* bestellt werden, *dass das Recht des Gläubigers aus der Hypothek sich nur nach der Forderung bestimmt und der Gläubiger sich zum Beweis der Forderung nicht auf die Eintragung berufen kann* [...]

(možná náhrada vedlejší větou příslovečnou způsobovou: Eine Hypothek kann *so* bestellt werden, *dass...*)

Tato náhrada vedlejší věty příslovečné vedlejší větou přívlastkovou ale nic nemění na faktu, že – jak již bylo uvedeno v kapitole 3.2.2 – se v odborných, a to i právních textech ve zvýšené míře vyskytují různé typy *vedlejších vět příslovečných*. Velmi bohatý repertoár těchto typů vedlejších vět nabízejí zákoníky. V nich jsou upřesňovány časové, účelové, přípustkové a další relace mezi právními skutečnostmi, syntakticky mezi větami hierarchicky nadřazenými a podřazenými<sup>24</sup>. Důvodem je opět nutnost vyjadřovat všechny okolnosti, za nichž právní vztahy nastávají a mají fungovat, co nejpresněji a nejpodrobněji. Na jednu stranu tímto způsobem vznikají velmi složité syntaktické konstrukce, na druhou stranu je zde ale dosaženo maximální explicitnosti představovaných skutečností.

Specifickou funkci mají v právních textech *vedlejší věty podmětné*. Jejich podstatou je představení vlastností významných pro charakteristiku určité osoby nebo popis chování nějaké osoby, které vyvolává určitý právní následek. Tyto věty se opět objevují zejména v zákonech:

**§ 183a StGB** Wer öffentlich sexuelle Handlungen vornimmt und dadurch absichtlich oder wissentlich ein Ärgernis erregt, wird [...] bestraft, [...].

**§ 809 BGB** Wer gegen den Besitzer einer Sache einen Anspruch in Ansehung der Sache hat oder sich Gewissheit verschaffen will, ob ihm ein solcher Anspruch zusteht, kann [...] verlangen, dass [...]

Vedlejší věty podmětné fungují také jako alternativa k vedlejší větám podmínkovým; případná náhrada vedlejší větou příslovečnou podmínkovou by tak např. zde u druhého paragrafu vypadala takto: *Hat eine Person gegen den Besitzer einer Sache einen Anspruch* [...], kann sie verlangen, dass [...].

S problematikou využívání vedlejších vět je spojena i zvýšená frekvence užívání *infinitivních konstrukcí* (v němčině Infinitivsätze) v právních textech. Infinitivy se objevují již ve spojení s opisnými formami modálních sloves, zde jsou ale míněny hlavně infinitivní konstrukce nahrazující některé typy vedlejších vět. Tyto infinitivní konstrukce nahrazují např. vedlejší věty předmětné, vedlejší věty přívlastkové a vedlejší věty příslovečné účelové.

Na závěr uvádíme příklad souvětí, v němž jsou za účelem maximální explicitnosti nahromaděny různé typy výše zmíněných vedlejších vět a infinitivních konstrukcí dokumentující snahu o co nejkomprimovanější a zároveň nejpresnější výpověď. V daném souvětí se tak popořadě objevuje vedlejší věta podmětná, do ní vsunutá vedlejší věta

23) Možnostem využití vedlejších vět příslovečných podmínkových s různou sémantickou funkcí se autorka věnuje v jiném příspěvku (Mináriková 2009, 165–176).

24) Podrobnou analýzu všech typů vedlejších vět příslovečných v německém trestním zákoníku provedla autorka ve své disertační práci (Mináriková 2006, kap. 7.3.).

přívlastková, infinitivní věta účelová, vedlejší věta předmětná a vedlejší věta příslovečná způsobová:

**§ 100a StGB** Wer wider besseres Wissen gefälschte oder verfälschte Gegenstände, Nachrichten darüber oder unwahre Behauptungen tatsächlicher Art, die im Falle ihrer Echtheit oder Wahrheit für die äußere Sicherheit oder die Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu einer fremden Macht von Bedeutung wären, an einen anderen gelangen lässt oder öffentlich bekanntmacht, um einer fremden Macht vorzutäuschen, daß es sich um echte Gegenstände oder um Tatsachen handele, und dadurch die Gefahr eines schweren Nachteils für die äußere Sicherheit oder die Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu einer fremden Macht herbeiführt, [...]

Souhrnně lze říci, že syntaktická rovina právních textů vykazuje oproti obecné charakteristice odborných textů určité kvantitativní rozdíly. Ty postihují zejména úroveň komplexnosti vět, která je velmi vysoká a je způsobena jednak rozvíjením všech větných členů na úrovni jednoduchých vět, jednak vytvářením složitějších hierarchických struktur na úrovni souvětí. Ty vznikají z potřeby co nej přesněji popsat a vysvětlit právní vztahy, a to s oblibou formou různých typů vedlejších vět. U těch pak vykazuje právní jazyk oproti jiným odborným textům poměrně velkou míru pestrosti, a to zejména aktivním využíváním různých typů vedlejších vět příslovečných, ale i výraznějším zapojením vedlejší věty podmětnej, která zde konkuruje v odborných textech jinak běžně užívané vedlejší větě příslovečné podmínkové.

## 5. Závěr

Tato stať si kladla za cíl představit českému čtenáři některé aktuální otázky z oblasti výzkumu odborného, zejména právního jazyka v německé jazykovědě. Odbornému jazyku obecně i jazyku práva samostatně je v Německu věnována značná pozornost. Kromě jazykových rovin zde podrobněji zmíněných, tj. roviny lexikální, morfologické a syntaktické, se odborníci věnují i dalším úrovním jazyka, zejména otázkám textové lingvistickým. Odborný jazyk je v německy psaných zdrojích na rozdíl od jeho pojetí v české jazykovědě více pojímán jako souhrn jednotlivých dílčích „odborných jazyků“ vycházejících z konkrétních oblastí odborné lidské činnosti, přesto je v německé jazykovědě patrná snaha najít průnik takových znaků těchto oblastí, které by byly obecně platné pro všechny odborné texty. Takto zaměřené publikace usnadňují práci např. vysokoškolským učitelům, kteří mohou z obecných poznatků o odborném jazyce vycházet při přípravě úvodních hodin v předmětech zaměřených na rozbor či překlad odborných textů. Na druhou stranu je třeba mít stále na paměti, že konkrétní texty vázané již jen na jednu vybranou odbornou oblast jsou vždy pragmaticky determinovány potřebami této oblasti a i jejich jazyková stránka musí být s těmito pragmatickými faktory v souladu. V jazyce práva lze odlišnosti od obecné charakteristiky odborného jazyka vysvětlit zejména zvláštní funkcí mnohých právních textů, a sice funkcí normativní.

Ta např. vysvětluje vyšší výskyt modálních sloves a opisných vazeb těchto sloves. Nutností je rovněž co nejpodrobnější vyjadřování a vysvětlování složitých právních vztahů ve snaze vyhnout se mnohoznačnosti výpovědi, což vede k posílení některých syntaktických jevů, např. zvýšenému výskytu některých typů vedlejších vět a infinitivních konstrukcí coby zkrácené formy těchto vět.

## Použité zdroje

### Literatura

BEIER, Rudolf (1979): Zur Syntax in Fachtexten. In: Mentrup, Wolfgang (ed.): *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Jahrbuch 1978 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, s. 276–301.

BÖHME, Werner, FLECK, Dieter a KROIB, Ludwig (2007): *Formularsammlung für Rechtspflege und Verwaltung*. München: C. H. Beck.

ČECHOVÁ, Marie, CHLOUPEK, Jan, KRČMOVÁ, Marie a MINÁŘOVÁ, Eva (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV-nakladatelství.

DAUM, Ulrich (1998): *Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache. Rechtssprache bürgernah*. Vydala Gesellschaft für deutsche Sprache ve spolupráci s Ministerstvem vnitra a Ministerstvem spravedlnosti Spolkové republiky Německo. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.

ĐURICOVÁ, Alena (2003): *Morfologicko-syntaktické a textové aspekty německého právního jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

FLUCK, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

GLÜCK, Helmut (ed.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

HELBIG, Gerhard a BUSCHA, Joachim (1998): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt.

HEUSINGER, Siegfried (2004): *Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

HLADIŠ, František (1995): Problematika českého jazyka v právu. In: *Termina 94. Sborník z konference o odborném stylu a terminologii*. Liberec: PF TU Liberec, Ústav pro jazyk český AV ČR, s. 104–106.

HOFFMANNOVÁ, Jana, JEŽKOVÁ, Jaroslava a VAŇKOVÁ, Jana (2009): *Komunikace a sloh. Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus.

HOLLÄNDER, Pavel (1995): Paradox právního jazyka. *Kultúra slova* 29/1995, s. 328–331.

HORÁLKOVÁ, Milena (2003): *Německo-český právní slovník*. Voznice: Leda.

KOL. (2003): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

KOSTEČKA, Jiří (2009): *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

MELICHAR, Jiří a STYBLÍK, Vlastimil (1999): *Český jazyk. Přehled učiva základní školy*. Praha: Fortuna.

MINÁRIKOVÁ, Marina (2006): *Der deutschsprachige Rechtssatz: Untersuchungen zu seinen syntaktisch-semantischen Charakteristika im deutschen Strafgesetzbuch*. Schriften zu Mittel- und Osteuropa in der europäischen Integration. Band 4. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

MINÁRIKOVÁ, Marina (2009): Zur Struktur und Funktion der Konditionalsätze im deutschen Strafgesetzbuch. In: Adámková, L., Golčáková, B., Mišterová, I., Potměšilová, H. a kol.: *Janua linguarum reserata. Lingvistické, lingvodidaktické a literární reflexe pro nové milénium*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 165–176.

MINÁŘOVÁ, Eva (2009): *Stylistika češtiny*. Brno: Masarykova univerzita.

MÖHN, Dieter a PELKA, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

NUSSBAUMER, Markus (1997): *Sprache und Recht*. Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Band 20. Heidelberg: Julius Groos Verlag.



ROELCKE, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Grundlagen der Germanistik. Band 37. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

SEIFERT, Jan (2004): *Funktionsverbgefüge in der deutschen Gesetzessprache (18.-20. Jahrhundert)*. Germanistische Linguistik/Monographien. Band 15. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

STYBLÍK, Vlastimil, ČECHOVÁ, Marie, HLAVSA, Zdeněk a TEJNOR, Antonín (1992): *Přehledná mluvnice češtiny pro základní školy*. Praha: Fortuna.

WAGNEROVÁ, Marina (2013): Deutschsprachige Rechtsterminologie im Germanistik-Studium bei Nicht-muttersprachlern. Verständnisschwierigkeiten der Studierenden und Vorschlag für Lösungsmöglichkeiten. *Info DaF* 5/2013, S. 497–512.

WAGNEROVÁ, Marina a SANDER, Gerald (eds.) (2013): *Die Rechtssprache in der internationalen Diskussion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

WERLIN, Josef (1999): *Wörterbuch der Abkürzungen*. Duden Taschenbücher. Band 11. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

#### Prameny

*Bürgerliches Gesetzbuch*. Stand: 7. 5. 2013. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgb/gesamt.pdf>, 1. 8. 2013.

*Strafgesetzbuch*. Stand: 1. 9. 2011. 49. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2011.

#### Internetové zdroje

Gesellschaft für deutsche Sprache: <http://www.gfds.de/redaktionsstab-beim-deutschen-bundestag/>, 18. 7. 2013.

#### Resümee

Der vorliegende Artikel ist den Spezifika der deutschen Rechtssprache in Bezug auf die allgemeinen Charakteristika von Fachsprachen gewidmet. Zunächst wird auf die Unterschiede zwischen der tschechischen und deutschen philologischen Terminologie im Bereich der Fachsprachen aufmerksam gemacht, um den tschechischen Leser mit diesen vertraut zu machen (so steht z.B. der im Tschechischen übliche Terminus „odborný styl“ (Fachstil) den in der Germanistik üblichen Termini Fachsprache/Fachsprachen gegenüber). Anschließend werden die allgemeinen Charakteristika der Fachsprachen, so wie sie in der deutschsprachigen Fachliteratur beschrieben werden, erläutert und zusammengefasst, in dem drei Sprachebenen vorgestellt werden: Lexik, Morphologie und Syntax. Dieser Überblick stellt folgend den Hintergrund für den letzten Teil des Artikels (Kapitel 4) dar, in dem bereits die Rechtssprache als Beispiel für eine konkrete Fachsprache ausführlicher behandelt wird. Dabei wird sowohl auf die Gemeinsamkeiten mit der allgemeinen Charakteristik der Fachsprachen, als auch – dies besonders – auf die Spezifika der Rechtssprache Bezug genommen, durch die sich die Sprache juristischer Texte von den allgemeinen Merkmalen von Fachsprachen unterscheidet. Das Ziel des Artikels ist dabei, dem tschechischen Leser eine aktuelle und in Deutschland – im Unterschied zu Tschechien – seit Langem intensiv untersuchte Problematik vorzustellen sowie Interessierte darauf aufmerksam zu machen, dass derjenige Teil der Sprache, den man Fachsprache/Fach-

sprachen nennt, zwar Spezifika aufweist, die für die Texte aller Fachbereiche der menschlichen Tätigkeit zutreffen, jedoch keine absolut homogene Gruppe darstellt, da die Verwendung einzelner sprachlicher Mittel immer von der konkreten Funktion einzelner Fachsprachen abhängt.

**Helena Horová**

## ***Porozumění francouzskému odbornému textu v kurzech pro vysokoškolské studenty (nefilology) na základě využití elementárních znalostí lexikologie***

### **Abstract**

*The aim of our study is to address the issue of professional reading and comprehension scholarly French text. We ask ourselves, both through knowledge of basic lexicological phenomena and problems enable students of French focus of professional skill of reading scholarly French texts. The study deals with reading comprehension skills. Different types of reading and definition of skills according to the Common European Framework of Reference are introduced. Attention is paid to three main approaches: the overall comprehension the text, understanding the part of the text and comprehension one sentence. The last part presents the phenomena of lexicology French, whose knowledge can facilitate reading and comprehension the scholarly French text.*

*Key words: text, reading, types of reading, comprehension, French lexicology*

### **1. Úvod**

Tématem předkládané studie je problematika četby odborného francouzského textu s porozuměním. Jejím cílem je pak vymezení jevů a problémů z oblasti lexikologie francouzštiny, jejichž znalost by mohla usnadnit studentům nefilologického zaměření porozumění odbornému cizojazyčnému textu. V naší studii se pokusíme zohlednit jak výchozí didaktická, tak lingvistická.

Osvojování cizích jazyků je nedílnou součástí vysokoškolského studia. Cíle a principy výuky cizích jazyků v rámci českého vysokého školství jsou vymezeny v souladu s požadavky cizojazyčného vzdělávání tak, jak je definuje Společný evropský referenční rámec pro země EU. Vedle potřeby všeobecného jazykového vzdělávání je v něm zahrnuta také potřeba výuky odborného cizího jazyka. Pro účely naší studie se zaměříme na studenty humanitních věd, jejichž zaměření je nefilologické. Vysokoškolská nefilologická výuka zaměřená na osvojení odborného cizího jazyka má svá specifika. Většinou se jedná o skupinu studentů s jazykovou úrovní B1 až C2 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky), převážně heterogenní skupinu, jejíž členové nejsou na stejné jazykové úrovni. Cílem výuky v tomto typu kurzu je především osvojení odborné terminologie a specifických stylizačních postupů, porozumění odbornému textu a ústní či písemná komunikace na vyšší odborně orientované úrovni. Cílem cizojazyčné výuky u těchto studentů není pouze osvojení jazyka za účelem komunikace; ve většině případů je cizí jazyk prostředkem k získávání nových poznatků ze studovaného oboru. Proč si vysokoškolští studenti volí (zpravidla jako druhý cizí jazyk) francouzštinu? Odpověď na tuto otázku nabízí O. Challeová ve své knize *Enseigner le français de spécialité* (Challe 2002). Autorka uvádí, že i když je francouzština méně vyučovaná než angličtina (má na mysli jazykovou situaci mimo území Francie), je u studentů velmi oblíbeným jazykem, a to z několika důvodů: francouzští vědci publikují ve svém rodném jazyce na vysoké odborné úrovni, zájem o dovoz francouzských výrobků neklesá a francouzští odborníci stojí v čele mnoha nadnárodních společností.

## 2. Odborný jazyk, odborný funkční styl, odborný text

Výuka odborného cizího jazyka se realizuje v rámci vysokoškolského studia převážně četbou odborné literatury. Výběr odborného textu určeného pro tento typ posluchačů by měl probíhat na základě několika kritérií, jako je studovaný obor posluchačů, jejich jazykové potřeby a především cíle cizojazyčné odborné výuky (Eurin Balmet a Henao de Legge 1992). Texty, které se ve výuce zpravidla používají, pocházejí z různých zdrojů a různá je také jejich povaha (text v knize, článek ve sborníku či v časopisu, zpráva, recenze aj.). Pro účely naší studie je nezbytné charakterizovat odborný text tak, jak ho obecně vymezuje česká a francouzská stylistika. Francouzská/frankofonní stylistika na rozdíl od stylistiky české nerozlišuje termín „odborný styl“. Termín odborný jazyk (*langue de spécialité*) se ve francouzské lingvistice vyskytuje.

Budeme-li nahlížet na odborný text z hlediska funkčních stylů, zjistíme, že cílem odborného funkčního stylu je podat přesné, jasné a úplné informace o předmětu sdělení. Volba a uspořádání informací v textu by měla u čtenáře vytvořit jednoznačnou představu o dané problematice. Odborné texty plní funkci odborně sdělnou – referenční. Předpokládaný adresát podstatně ovlivňuje pojetí a hloubku zpracování tématu autorem, který utváří odborný text s ohledem na míru znalostí a zkušeností čtenáře. Pro současný odborný funkční styl je typické členění na několik dílčích ob-

lastí komunikace, např. dělení na odborné projevy mluvené a psané. K další diferenciaci dochází podle jednotlivých vědních disciplín: texty společenskovědní jsou formálně méně ustálené než texty věd exaktních. Vedle rozdělení na projevy mluvené a psané jsou podle současné stylistiky odborné projevy zaměřeny buď spíše teoreticky, nebo prakticky. Toto zaměření podstatně ovlivňuje jazykový styl odborného projevu. České prameny z oblasti stylistiky, které vycházejí z pojetí pražské školy, dělí odborný funkční styl na styl vědecký (teoretický), na styl prakticky odborný a dále na styl populárně naučný a styl učební. Toto stylistické členění se dále uplatňuje při diferenciaci odborných textů. Obecně rozlišujeme: styl vědeckých textů (text je určen odborníkovi v dané oblasti, jedná se o interpretaci faktů autorem, úvahový postup je doplněn odborným popisem a volba jazykových prostředků směřuje od neutrálnosti ke knižnosti), styl praktických odborných textů (text se obrací k „poučenému čtenáři“, vyjadřování je méně exaktní, v lexiku se objevují vedle termínů také profesionalismy), učební styl (text zprostředkovává předání určitých informací, aktivizuje zájem o ně), styl populárně naučný (text se obrací k neoborníkovi, forma zpracování má blíže k publicistice a krásné literatuře, terminologie je omezena na nezbytnou míru) a esejistický styl (v textu se vyskytují prvky odborného a uměleckého stylu, vzrůstá význam osobnosti autora) (Čechová a kol. 1997).

Jak nabývá odborná komunikace ve společnosti na významu, rozvíjí se i odborný styl. Čmejrková a kol. (Čmejrková a kol. 1999) poukazují na nový charakter vědeckého jazyka, který se podstatně liší od vědeckého jazyka popsaného pražskou lingvistickou školou. Vědecký jazyk pražské školy se vyznačoval homogeností a jednotností stylu, kdežto současná vědecká komunikace je „vnitřně diferencovaná a žánrově rozrůzněná“ (Čmejrková a kol. 1999, 17). Za hlavní rys odborného projevu je pokládána promyšlenost, přesnost, jasnost, jednoznačnost, věcnost a zřetelnost výkladu. Toho se dosahuje již textovou výstavbou. Text je explicitní, do popředí se dostává denotát znaku, konotace jsou nežádoucí. Výrazová úplnost je dána charakterem jazykového materiálu a územ v daném typu textů. Základní forma projevu je monologická, dialog se může objevit např. při odborné diskusi. Odborný text je povahy nociónální, zpravidla neobsahuje prvky expresivní. Jazyková výstavba odborného textu vychází z věcné složky sdělení. Psaný odborný text směřuje k přísné spisovnosti, mluvený projev může obsahovat i některé prvky hovorové. Syntaktická stavba odborného textu odpovídá hierarchii myšlenek a vztahů, které autor v textu vyjadřuje. Z hlediska lexikálního je pro tento styl typický výskyt odborných názvů, termínů. Na terminologii je kladen požadavek soustavnosti, jednoznačnosti a ustálenosti. Termíny jsou buď domácího nebo cizího původu, velmi často dochází k přejímání slov z jiných národních jazyků, např. z angličtiny. Tyto výrazy označujeme jako internacionalismy. Některé termíny vznikly doslovným překladem cizího nebo mezinárodního termínu, jsou to tzv. kalky. Pro odborný styl je dále typický výskyt profesionalismů, popř. slangismů. Dalším důležitým rysem odborného funkčního stylu je lexikální synonymie, tedy existence tzv. terminologických synonym. Typickými slohovými útvary odborného

funkčního stylu jsou studie, článek, disertace, esej, úvaha, referát, přednáška, posudek, kritika, recenze aj.

Zmiňujeme-li problematiku odborného stylu/odborného jazyka z pohledu francouzské/frankofonní stylistiky a lingvodidaktiky, je nezbytné, abychom uvedli termín *discours scientifique* (vědecký diskurs, odborné pojednání). Tímto termínem je ve francouzštině zpravidla označován ústní/písemný odborný projev. *Discours scientifique* má v rámci výuky francouzštiny své místo především ve výuce odbornému jazyku. Je východiskem pro koncipování výuky odbornému jazyku. Nejčastěji je termínem *discours scientifique* označován právě odborný text.

Francouzská lingvodidaktika rozlišuje zpravidla následující typy odborných projevů (Löffler-Laurian 1983):

- *discours scientifique spécialisé* (vědecké pojednání) – autorem tohoto odborného projevu je vědecký pracovník a text ke určen ostatním specialistům daného oboru
- *discours de semi-vulgarisation scientifique* (odborný text) – autorem je vědecký pracovník a text odpovídá úrovni vysokoškolského textu daného oboru
- *discours de vulgarisation scientifique* (populárně-naučný text) – autorem textu je zpravidla novinář – specialista na danou oblast a text je určen široké veřejnosti
- *discours scientifique pédagogique* (didaktický odborný text) – autorem je vyučující daného předmětu a text je určen posluchačům tohoto oboru
- *discours de type mémoire ou thèse* (diplomová nebo doktorská práce).

V průběhu 80. a 90. let dvacátého století se problematikou odborného diskursu jako nedílné součásti francouzské lingvodidaktiky podrobně zabývala autorka Sophie Moirandová. V příspěvku *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles* uveřejněném ve speciálním vydání časopisu *Le français dans le monde* s podtitulem *Publics spécifiques et communication spécialisée* (Moirand 1990) se autorka podrobněji zabývala analýzou odborného diskursu existujícího v rámci dané odborné komunikace. Analýza odborného diskursu je podle autorky velmi důležitým prostředkem vedoucím k poznání jednotlivých komunikačních situací. Domníváme se, že tyto poznatky jsou pro didaktiku cizích jazyků velmi cenné. Lze je považovat za východí pro stanovení cílů cizojazyčné odborné výuky a pro celkovou organizaci jejího obsahu. Moirandová analyzovala dva typy odborného diskursu: *discours du monde des affaires* (odborný projev (diskurs) obchodní francouzštiny) a *discours scientifique* (vědecký diskurs). Z volby těchto diskursů je patrné, že autorka směřovala svůj výběr k analýze nejčastěji se vyskytujících diskursů v rámci výuky odborné francouzštiny. Autorka dospěla k následujícím závěrům: Odborný diskurs z oblasti obchodu se podstatně odlišuje od diskursu vědeckého. Hlavními rysy vědeckého diskursu jsou prezentace poznatků, komentování výsledků vědeckého bádání a formulování hypotéz. Diskurs obchodu se opírá o odbornou komunikaci, jejímž jádrem

je především obchodní jednání a aktivity s ním spojené. Tento diskurs označuje Moirandová jako *discours d'action* (diskurs zaměřený na jednání, na činnost). Jedná se o typ diskursu, který je cílený, který vychází z reálných skutečností a má určitou lokální platnost. V tom se odlišuje od diskursu vědeckého, jehož platnost je obecná. Analýza vědeckého diskursu přinesla podle autorky na pole lingvodidaktiky mnoho otázek: Je vědecký diskurs objektivní? Jedná se pouze o druh informativního diskursu, nebo s sebou nese tento diskurs i prvky komunikační? O povaze vědeckého diskursu jako diskursu informativního, jehož cílem je pouze prezentovat nové poznatky, hovoří Moirandová v souvislosti s diskursem vědeckého výzkumu (*discours de recherche*). Autorem tohoto diskursu je vědec, který prezentuje výsledky svého výzkumu. Pro účely didaktiky cizích jazyků se ovšem tento diskurs může jevit jako příliš náročný co do obsahu a formy a je tedy nezbytné, aby byl upraven do podoby odpovídající požadavkům kladeným na cizojazyčnou výuku. Tím se dostáváme k tzv. didaktickému vědeckému diskursu (*discours scientifique didactique*). Autorem takového diskursu nemusí být nutně vědec, ale např. autor učebnice/výukových materiálů, který hraje roli zprostředkovatele poznání. Didaktický vědecký diskurs nemusí být pouze informativní, ale může rovněž obsahovat prvky komunikace.

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, cizojazyčná odborná výuka se opírá zpravidla o odborný text. Moirandová na základě analýzy různých typů odborných textů vytvořila následující kategorie, na základě kterých je možné odborný text charakterizovat: První kategorie posuzuje text z hlediska jeho povahy (např. popis, explikace,...). Druhou kategorií je typ diskursu (vědecký, didaktický, populárně-naučný,...). Další kategorií je pragmatický záměr diskursu (co je jeho cílem, např. vysvětlit, oznámit, naučit, ukázat, dát impuls k činnosti,...). Následující kategorie se zabývá formou diskursu (rozhovor, debata, dopis,...). Poslední kategorie pracuje s objekty diskursu, kterými mohou být jak hlavní aktéři, tak prezentované skutečnosti. Uvedený výčet kategorií nepovažuje Moirandová za vyčerpávající, jejím cílem je ukázat možnosti didaktického využití odborného diskursu. Podrobná analýza odborného diskursu je podle autorky nezbytná pro vytvoření takového lingvodidaktického materiálu, který bude reagovat na potřeby posluchačů a cíle odborné cizojazyčné výuky. Domníváme se, že uvedené závěry autorky jsou velmi cennými poznatky pro didaktiku cizích jazyků s ohledem na výuku odbornému jazyku.

### 3. Čtení s porozuměním

Poté, co jsme vysvětlili povahu odborného textu/odborného diskursu nahlíženého z hlediska české a frankofonní stylistiky, zaměříme se na problematiku četby odborného francouzského textu s porozuměním. Čtení je spolu s poslechem receptivní řečovou dovedností. Didaktika cizích jazyků v souvislosti s receptivními řečovými dovednostmi poukazuje na skutečnost, že zvládnutí jak poslechu (porozumění slyšenému), tak čtení (porozumění psanému) vyžaduje osvojení celé řady dovedností a znalostí – např. znalosti fonologického a grafického systému jazyka, funkčního a sémantického užití jednotlivých lingvistických struktur a v neposlední řadě také znalosti sociálně kulturního prostředí,

ve kterém se daný komunikační akt odehrává. (Cuq a Gruca 2002, 151). Jak uvádí Hendrich, dosažení určité úrovně čtecí dovednosti je jedním z dílčích komunikativních cílů v rámci cizojazyčného vyučování (Hendrich a kol. 1988, 222).

Pokud se podíváme na didaktiku čtení z diachronního hlediska, zjistíme, že tato dovednost nezaujímal v rámci jednotlivých metodických směrů stejné postavení. Zapojení cizojazyčného textu a aktivit s ním spojených do výuky se logicky lišilo vzhledem k povaze v té chvíli upřednostňovaného metodického směru. Jako příklad můžeme uvést metodu gramatickou-překládovou, která zvláště v 19. století rozvinula metodu receptivního učení cizím jazykům s oporou v cizojazyčném textu a metody audio-orální a audiovizuální strukturně-globální (ve francouzštině známé pod pojmem „*méthode audio orale*“ a „*méthode structuro globale audio visuelle*“ – zkratka SGAV), které se těšily v zemích západní Evropy velké oblibě v období po 2. světové válce. Tyto metody upřednostňovaly dovednosti poslechu a mluvení před čtením a psaním. Zájem o didaktiku čtení byl obnoven s nástupem komunikativního přístupu v 80. letech 20. století, neboť, jak ukázala praxe, audio orální přístup nebyl pro některé cílové skupiny nejvhodnější. 80. léta 20. století jsou v didaktice francouzštiny jako jazyka cizího spojena s rozvojem zájmu o výuku odborného jazyka. Jazyková politika Francie se v tomto období zaměřovala (mimo jiné) na publikum vědeckých pracovníků, kteří přijížděli do Francie na studijní pobyty, a pro které byla četba odborného textu ve francouzštině jedním z nejdůležitějších cílů výuky. Audio-orální metoda a metoda SGAV tak byla postupně nahrazena metodou funkční, která byla také označována jako metoda instrumentální. Funkční přístup kladl požadavek komunikativnosti na první místo. Uplatňování komunikativního přístupu ve výuce s sebou přineslo zapojování autentických dokumentů do výuky a metodologie čtení se tak na konci 80. let a začátku 90. let 20. století dostává do popředí zájmu lingvo-didaktického výzkumu.

### 3.1. Čtení s porozuměním jako receptivní řečová dovednost

V rámci studia odborného jazyka přistupuje čtenář k četbě textu z oboru, který je mu blízký. Tento obor je v textu zastoupen prostřednictvím odborné terminologie a intertextových prvků, jako jsou citace a odkazy na další zdroje. Při čtení odborného textu se setkávají dvě základní kompetence: kompetence referenční (znalost tématu/oboru) a kompetence lingvistická. Nedostatečná lingvistická kompetence může být částečně kompenzována kompetencí referenční a k porozumění smyslu textu může přesto dojít, v opačném případě to ale není možné. Cicurel (1991, 31) zdůrazňuje, že porozumění textu ovlivňuje několik faktorů, mezi nejdůležitější patří jazykové znalosti čtenáře, znalost oboru a znalosti týkající se povahy čteného textu – jeho struktury a organizace.

Aktuální publikace didaktiky cizích jazyků s odvoláním na výzkum na poli psycholingvistiky uvádějí, že porozumění čtenému v cizím jazyce je především komplexním procesem, a že existuje více způsobů, jak tento proces objasnit. Nejčastěji citovanými přístupy jsou bezesporu *model sémaziologický* a *model onomaziologický*. Jsou zmiňovány

jak v publikacích francouzských, např. v *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq a Gruca 2002), tak v českých, např. v *Didaktice cizích jazyků* (Hendrich a kol. 1988).<sup>1</sup>

*Model sémaziologický* chápeme jako model „zdola nahoru“, model od formy ke smyslu. *Model onomaziologický* pak jako model „shora dolů“, od smyslu k formě. Zjednodušeně vyjádřeno, první model předpokládá odhalení významu výpovědi na základě porozumění jednotlivých slov, druhý model vyžaduje k pochopení informace znalost tématu.

Sémaziologický model klade důraz na formu výpovědi. Příjemce analyzuje zprávu, kterou obdržel a přistupuje k rozlišení jednotlivých slov a vět. K tomu využívá celou řadu klíčů povahy fonologické, lexikologické a gramatické, a to za účelem dekodování informace a přiřazení patřičného významu k výpovědi. Model sémaziologický rozlišuje čtyři základní fáze porozumění: 1. identifikaci hlásek a grafických znaků, 2. segmentaci – určení/rozlišení jednotlivých slov, skupin slov a vět, 3. interpretaci – přiřazení smyslu/významu k těmto slovům a větám a 4. syntézu – na základě porozumění jednotlivých slov a vět dochází k porozumění celku.

Při zapojení onomaziologického modelu odhaduje příjemce smysl výpovědi na základě formulace četných hypotéz, které dále zpracovává a ověřuje. Proces porozumění je tak výsledkem série mnoha operací, které se tohoto procesu účastní. Tento model vychází ze znalosti okolního světa, z předcházejících zkušeností čtenáře, z jeho znalostí sociolingvistických, diskursivních a kulturních. V rámci modelu onomaziologického rozlišujeme tři fáze porozumění: 1. formulace prvních hypotéz, které jsou sémantického typu, a které se soustřeďují především na obsah výpovědi, 2. fáze ověřování hypotéz vedoucích k jejich potvrzení či vyvrácení a 3. konečné potvrzení/vyvrácení hypotéz, případně formulace hypotéz nových. Onomaziologický přístup je tedy založený na vytváření a ověřování hypotéz. Tato skutečnost vyžaduje zkušeného příjemce s určitým stupněm komunikačních dovedností, bez kterých by k porozumění nemohlo dojít.

Při dovednosti čtení dochází střídavě k zapojování obou modelů. Nelze říci, že jeden model je více užívaný než ten druhý. K odhalení smyslu výpovědi přispívá jejich vzájemná interakce (Cuq a Gruca 2002, 152–154).

### 3.2. Druhy dovednosti čtení s porozuměním

Po vymezení modelu sémaziologického a onomaziologického je nezbytné zaměřit se na samotný proces čtení s porozuměním a na jeho druhy. Budeme opět vycházet z lingvo-didaktických pramenů českých i francouzských. Již jsme uvedli, že didaktika cizích jazyků řadí čtení mezi receptivní řečové dovednosti. V praxi to znamená, že dovednost čtení využívá především pasivní znalosti jazykových prostředků a díky této znalosti dochází

1) Hendrich tyto dva přístupy uvádí v souvislosti s druhy čtení analytickým a syntetickým.

k pochopení významu textu. Čtení působí velmi pozitivně na osvojování a upevňování jazykových prostředků. Prostřednictvím čtení dochází k porovnávání plánu cizí jazyk a mateřský jazyk a v neposlední řadě dochází prostřednictvím čtení také k upevňování návyků pravopisných (Hendrich a kol. 1988, 222).

Porozumění čtenému vyžaduje uplatnění celé řady specifických forem a metod. V tomto procesu se střetávají dosavadní znalosti a dovednosti čtenáře s novými poznatky. Jak připomínají Cuq a Grucaová, pouhá znalost lingvistického významu slov nestačí k porozumění textu a čtení není pouze dekodováním znaků a grafických jednotek. Jedná se o komplexní proces, který předchází definitivní stavbě významu výpovědi: „*Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation des hypothèses de signification* [...]“ (Cuq a Gruca 2002, 160).

Jak jsme již zmínili v úvodní části naší kapitoly, komunikativní přístup v 80 letech 20. století posunul dovednost čtení s porozuměním do popředí zájmu didaktiky cizích jazyků. Pozornost se věnovala především samotnému procesu čtení a typologii čtení nahlížených z hlediska komunikativního a kognitivního přístupu. Jak uvádí Cuq, velmi rozšířenou aktivitou bylo v té době tzv. souhrnné čtení (*lecture globale*), kdy při čtení v cizím jazyce používá čtenář stejných strategií jako při četbě v mateřském jazyce. K porozumění textu dochází na základě lingvistické stavby textu, identifikaci klíčových slov, anaforických vztahů a předchozí zkušenosti čtenáře (Cuq a Gruca 2002, 161). Cicurel v souvislosti s termínem *souhrnné čtení* používá termín *approche globale des textes écrits*, tedy „globální přístup k textu“ a zmiňuje francouzské lingvisty a didaktiky Lehmana a Moirandovou, kteří se problematice čtení zevrubně věnovali. Moirandová ve své publikaci *Situations d'écrit* z roku 1979 uvádí jednotlivé fáze globálního přístupu k četbě textu. Jako příklad uvádíme: a) první seznámení s textem – pozornost je věnována jeho uspořádání, stylu, autorovi apod., b) druhá fáze napomáhající porozumění – klademe otázky *kdo? jak? kdy? kde? proč?*, pozornost je zaměřena na kontext, logické konektory a provázanost textu, c) vycházíme z toho, co je známé, a jdeme směrem k neznámému, d) přesná formulace pokynů vedoucích čtenáře k odhalení významu a porozumění (Moirand 1979).

V souvislosti s četbou je nezbytné definovat nejdůležitější strategie čtení, tedy způsoby, jak číst text. Francouzská lingvodidaktika vymezuje zpravidla tyto typy čtení:

- a) *lecture studieuse/intensive* – jedná se o studijní (také intenzivní) čtení, jehož cílem je získat co nejvíce informací obsažených v textu
- b) *lecture balayage* – informativní, rychlé čtení, během kterého dochází k výběru požadovaných informací a k eliminování informací nepotřebných (Pozn. *balayage* překládáme do češtiny jako 1. zametání, 2. bodové ohmatání, 3. proplachování)
- c) *lecture de sélection* – jedná se o *selektivní* čtení, výběrovou četbu za účelem nalezení konkrétní informace

- d) *lecture critique* – kritické čtení, na které navazuje zpravidla vlastní komentář
- e) *lecture-action* – souvisí s četbou textů, jako jsou např. návody k použití: text obsahuje pokyny, které vyžadují provedení konkrétní činnosti
- f) *lecture oralisée* – četba nahlas buď celého textu, nebo jeho části (Cicurel 1991, 16–17; Cuq a Gruca 2002, 163).

Hendrich ve své *Didaktice cizích jazyků* z roku 1988 rozlišuje tyto druhy čtení:

- a) čtení hlasité a tiché
- b) čtení orientační, informativní a studijní
- c) čtení překladové a bezpřekladové
- d) čtení individuální a sborové
- e) čtení analytické a syntetické (kurzorické)
- f) čtení školní a domácí (Hendrich a kol. 1988, 226–231).

### 3.3. Čtení s porozuměním podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Po vymezení druhů čtení se ještě zaměříme na dovednost „čtení s porozuměním“ definovanou podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Omezíme se na jazykové úrovně námi zvoleného typu vysokoškolských studentů, tedy úrovně B1 až C2. SERR uvádí, že: „*Při činnostech spojených se zrakovou recepcí (čtením) uživatel jako čtenář přijímá a zpracovává psané texty, které pocházejí od jednoho nebo více pisatelů. Příklady činností spojených se čtením zahrnují čtení za účelem celkové orientace v textu; informativní čtení, např. užívání referenčních příruček; čtení a plnění pokynů či čtení pro zábavu.*“<sup>2</sup> Cílem aktivity čtení je pochopení jádra věci, získání specifické informace, anebo zevrubné porozumění textu. Učitel by pak měl zapojit aktivitu čtení s porozuměním s ohledem na povahu textu a cíl četby. Tomu by měl přizpůsobit způsob práce s textem a předem odhadnout, jaké techniky čtení bude student potřebovat.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky uvádí modelové stupnice pro čtení, jsou to:

- a) čtení s porozuměním
- b) orientační čtení
- c) čtení pro informaci a pro pochopení argumentace
- d) čtení pokynů
- e) čtení korespondence

2) MŠMT: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=Spole%C4%8Dn%C3%BD+evropsk%C3%BD+referen%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A1mec+pro+jazyky>, 14. 9. 2013.

Pro účely naší práce se zaměříme na body a) – d) s ohledem na jazykovou úroveň B1 až C2:

*a) čtení s porozuměním*

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho oboru a zájmu. Student s jazykovou úrovní B2 dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními. Student s jazykovou úrovní C1 rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže. Student s jazykovou úrovní C2 rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů. Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.<sup>3</sup>

*b) orientační čtení*

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže přehlédnout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů, aby splnil určitou úlohu. Dokáže najít důležité informace v materiálech každodenního života, jakými jsou dopisy, brožury a krátké úřední dokumenty, a porozumět jim. Student s jazykovou úrovní B2, C1 a C2 dokáže rychle přehlédnout dlouhý, složitý text a najít důležité podrobnosti. Dokáže rychle určit obsah a důležitost novinových zpráv, článků a hlášení týkajících se širokého okruhu profesních témat a umí se rozhodnout, zda má smysl je podrobněji prostudovat.<sup>4</sup>

*c) čtení pro informaci a pro pochopení argumentace*

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže rozpoznat hlavní závěry v jasně uspořádaných argumentativních textech. Dokáže rozpoznat linii argumentace ve zpracování prezentovaného problému, i když ne vždy do podrobností. Dokáže rozpoznat významné myšlenky v jednoduchých novinových článcích týkajících se běžných témat. Student s jazykovou úrovní B2 si dokáže najít informace, myšlenky a názory ve vysoce odborných zdrojích v rámci svého oboru. Dokáže porozumět odborným článkům mimo svůj obor za předpokladu, že občas může nahlédnout do slovníku, aby se utvrdil, že jeho

pochopení termínů je správné. Dokáže porozumět článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Student s jazykovou úrovní C1 a C2 dokáže dopodrobna porozumět širokému okruhu dlouhých, složitých textů, se kterými se může setkat ve společenském, profesním nebo akademickém životě, a rozpoznat jemné významové odstíny postojů a vyřčených i nevyřčených názorů.<sup>5</sup>

*d) čtení pokynů*

Student s jazykovou úrovní B1 dokáže porozumět jasně napsaným, jednoduše formulovaným návodům týkajícím se nějakého zařízení. Student s jazykovou úrovní B2 dokáže porozumět dlouhým, složitým návodům ve svém oboru, včetně podrobností týkajících se podmínek a varování, a to za předpokladu, že si může znovu přečíst obtížné pasáže. Student s jazykovou úrovní C1 a C2 dokáže detailně porozumět dlouhým, složitým návodům týkajícím se nového zařízení nebo postupu bez ohledu na to, zda se vztahují k oblasti jeho specializace nebo ne, a to za předpokladu, že si může znovu přečíst obtížné pasáže.<sup>6</sup>

Společný evropský referenční rámec zmiňuje rovněž strategie, které jsou spojené s recepcí. Mezi nejdůležitější z nich řadí rozpoznávání kontextu a znalostí okolního světa, dále zasazení do rámce, strategie indukce a dedukce, formulace hypotézy a její ověřování aj. Obecně můžeme říci, že SERR formuluje kompetence s ohledem na dosažitelné výstupy, např. student dokáže: porozumět..., najít informace..., rozpoznat závěry..., kriticky interpretovat ... apod. Toto pojetí SERR odpovídá spíše modelu „shora dolů“, než modelu „zdola nahoru“. Uplatnění modelu „shora dolů“ se neomezuje pouze na interakci mezi textem a čtenářem, ale vede čtenáře k osvojení celé řady dalších dovedností, nezbytných pro získání komunikativní kompetence. Jak uvádí Beacco ve své publikaci *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* z roku 2007, vymezení dosažitelných znalostí a dovedností v SERR vychází z definice komunikativní kompetence, která předpokládá získání znalostí a dovedností referenčních, vztahových a situačních (*maîtrise référentielle, relationnelle et situationnelle*). Aby však k porozumění textu došlo, uvedené znalosti a dovednosti musí být doplněny ještě znalostmi a dovednostmi lingvistickými a textovými (*maîtrise linguistique et textuelle*) (Beacco 2007, 175–176). Beacco ve své publikaci vychází z SERR a dělí dovednost porozumění (čtení i poslech) do tří fází: *compréhension globale, compréhension médiane, compréhension locale*, tedy porozumění celému textu, porozumění jeho části a porozumění větě/větnému celku. Tyto fáze mohou

3) Viz tamtéž.

4) Viz tamtéž.

5) Viz tamtéž.

6) Viz tamtéž.

být na sobě nezávislé, nebo mohou na sebe navazovat. To záleží na způsobu práce s textem a na volbě didaktických aktivit (Beacco 2007, 189).

a) *compréhension globale*

Tato fáze je především založena na vytváření hypotéz vedoucích k odhalení smyslu výpovědi, tedy k porozumění celému textu. Didaktické aktivity spojené s uplatněním globálního přístupu hledají oporu v kontextu, znalosti světa, povaze textu, jeho nadpisu, klíčových slovech, zkratkách, mezinárodních slovech, výpůjčkách z jiných jazyků aj.

b) *compréhension médiane*

Na rozdíl od předchozí fáze, jejímž cílem je porozumění celému textu, je *compréhension médiane* zaměřena pouze na porozumění některé z jeho částí – např. odstavce. Aktivity spojené s uplatněním tohoto přístupu se opírají o formální stránku daného textu, o jednotky, které strukturují text, ale také o slova, která text nebo jeho části tvoří. V hodině cizího jazyka lze pracovat s resumé textu, s odstavcem, s úvodní částí textu, s podtitulkem apod. a zaměřit se např. na logické konektory a na slovní zásobu.

c) *compréhension locale*

Tato fáze představuje zpravidla nejpoužívanější fázi porozumění, a to porozumění větě nebo větnému celku. Fáze porozumění větě/větnému celku může plynule navazovat na obě předchozí fáze. Didaktické aktivity spojené s touto fází mohou být zaměřeny na potvrzení/vyvrácení hypotéz formulovaných v průběhu předchozích fází. Mohou rovněž vést čtenáře k odhalení významu pro něj doposud neznámé slovní zásoby, a to prostřednictvím kontextu, výskytu internacionalismů, podobnosti příbuzných jazyků a také znalosti některých lexikologických jevů (např. tvoření slov odvozováním příponami a předponami). Dalšími signály pro porozumění může být interpunkce, užití logických konektorů, výskyt nominálních a verbonominálních konstrukcí aj. (Beacco 2007, 187–204).

4. Lexikologie francouzštiny a dovednost čtení s porozuměním

Cílem závěrečné části naší studie je vymezení konkrétních jevů a problémů z lexikologie francouzštiny, jejichž znalost, jak se domníváme, může usnadnit námi zvolenému typu vysokoškolských studentů dovednost čtení s porozuměním. Při sestavování této kapitoly budeme vycházet z přístupů, které jsme v návaznosti na dílo Beacca (Beacco 2007) představili v předchozí kapitole. Naším cílem je stanovit, jaké jevy z oblasti lexikologie francouzštiny je možné usouvztažnit ke zmiňovaným přístupům čtení s porozuměním, tedy k *approche globale, médiane et locale*. Pokusíme se navrhnout ke každému přístupu konkrétní témata z lexikologie francouzštiny, jejichž zapojení do výuky by mělo předcházet před samotnou četbou odborného textu. Témata budeme volit z aktuálních děl lexikologie francouzštiny autorů Niklas-Salminena (1997), Picocheové (1993), Polguèra (2008)

a Lehmannové a Martin-Berthetové (1998). Cílem navrhovaných témat není v žádném případě zahltit studenta nefilologického zaměření vědomostmi z lexikologie francouzštiny, ale navést ho k tomu, aby si sám kladl otázky, jaké existují vztahy mezi slovní zásobou výchozího a cílového jazyka (případně dalších jazyků), a tak u něj vzbudit zájem o hlubší studium jazyka a vést ho k samostatnému vědomému přístupu při jeho osvojování.

Tabulka 1: Approche globale – globální přístup – souhrnné porozumění celému textu (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
1. Charakteristika francouzské slovní zásoby	
Základní slovní fond	– slova pocházející z latiny, keltštiny, germánských dialektů
Výpůjčky a kalky	– výpůjčky z latiny a řečtiny – moderní výpůjčky z angličtiny, italštiny, španělštiny, portugalsštiny, arabštiny, němčiny, ruštiny
„Francouzská“ slovní zásoba	– tvoření slov skládáním a odvozováním
Internacionalismy	– slova pocházející z latiny a řečtiny a také ze živých jazyků
Zkratky	– rozdíl mezi abréviation (zkratka), sigle (zkratka ze začátečních písmen), acronym (akronym)
Ustálená spojení, frazeologismy	– slovní spojení analyticko-syntetická (povahy verbální, nominální, adjektivální, adverbiální, předložkové, spojkové a citoslovné)
Neologismy	– výpůjčky z jiných jazyků – nově vytvořená slova na základě principů slovo tvorby
2. Vymezení lexikálních vztahů	– synonymie a antonymie – hyperonymie a hyponymie – homonymie, polysémie, paronymie, autonomie
3. Definice	– definice inkluzí – definice lingvistická a encyklopedická
4. Koheze a koherence	Pozn.: toto téma nespadá již do oblasti lexikologie, ale textové analýzy

Tabulka 2: Aapproche médiane – porozumění části textu (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
Působení koreferenční sítě	– koreference, anafora, katafora, deixis, elipsa, lexikální koheze, textový konektor



Tabulka 3: Approche locale – porozumění větě/větnému celku (vymezení lexikologických jevů vhodných pro tento přístup)

Téma	Obsah
Slovotvorba	– derivace pravá (sufixace, prefixace) – derivace parasyntetická – derivace regresivní – nepravá derivace (konverze) – kompozice

5. Závěr

Problematika porozumění odbornému textu ve francouzštině patří mezi poměrně často zpracovávaná témata (viz články v časopisu Cizí jazyky a Français dans le monde ). Cílem naší kapitoly bylo zpracovat tuto tematiku z odlišného pohledu, totiž vymezit konkrétní jevy z lexikologie francouzštiny, jejichž znalost by mohla studentům nefilologického zaměření usnadnit četbu odborných textů s porozuměním.

Použité zdroje

Literatura

BEACCO, Jean-Claude (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris:Didier.

ČECHOVÁ a kol. (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV nakladatelství.

CHALLE , Odile (2002): *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.

CICUREL, Francine (1991): *Lecture interactive*. Paris: Hachette Livre.

ČMEJRKOVÁ, Světlá a kol. (1999): *Jak napsat odborný text*. Praha: LEDA.

CUQ, Jean-Pierre a GRUCA, Isabelle (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

EURIN BALMET, Simone a HENAO DE LEGGE, Martine (1992): *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette/AUPELF.

HENDRICH, Josef a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.

LEHMANN, Alise a MARTIN-BERTHET, Françoise (1998): *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1983): *Typologie des discours scientifiques: 2 approches*. Paris: dans Etudes de Linguistique appliquée n. 51.

MOIRAND, Sophie (1979): *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: CLE international

MOIRAND, Sophie (1990): *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*. Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Paris: EDICEF.

NIKLAS-SALMINEN, Aino (1997): *La lexicologie*. Paris: Armand Colin.

PICOCHÉ, Jacqueline (1993): *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.

POLGUERE, Alain (2008): *Lexicologie et sémantique lexicale*. Les presses de l'Université de Montréal.

Internetové zdroje

MŠMT: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=Spole%C4%8DnC3%BD+evropsk%C3%BD+referen%C4%8DnC3%AD+r%C3%A1mec+pro+jazyky>, 14. 9. 2013.

Résumé

*La compréhension dans une langue étrangère est loin d'être une activité passive, une simple activité de réception. Au cours de la compréhension orale ou écrite on arrive à reconnaître la signification de la phrase, du paragraphe ou du texte entier et d'identifier leur fonction communicative. Car comme le précisent Cuq et Gruca: "La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles [...]"*(Cuq et Gruca 2002, 151).

*L'objectif principal de notre communication vise à répondre à la question suivante: "Quels sont les éléments de la lexicologie française dont la connaissance pourrait faciliter la compréhension écrite des textes du français de spécialité?"*

*La première partie de notre texte présente le texte à l'aide des concepts différents comme "langue de spécialité, discours de spécialité, style". La problématique est vue grâce aux publications de la linguistique tchèque et francophone. Une grande attention est portée sur l'apport de Sophie Moirand et sa classification des discours aux discours du monde des affaires et discours scientifique.*

*La partie principale de notre texte s'occupe de la compréhension écrite d'un point de vue didactique: le thème est abordé à partir des données partant des sources tchèques et francophones. Deux modèles de compréhension sont présentés: le modèle "de haut en bas" (onomasiologique) et "de bas en haut" (sémasiologique). Le premier modèle résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message. On formule des hypothèses et on les vérifie. Le deuxième modèle est orienté vers la perception des formes du message et le processus de compréhension comporte plusieurs phases: identification, segmentation, interprétation et synthèse. Après avoir présenté ces modèles, on a mentionné les types de lecture: lecture studieuse, balayage, lecture de sélection, lecture critique, lecture-action, lecture oralisée et d'autres. La partie suivante est dédiée à la compétence de lecture d'après les recommandations du Cadre Commun de Références pour les langues. L'attention est portée surtout sur les niveaux de B1 à C2. Le chapitre suivant traite des approches de compréhension selon Beacco: approche globale, médiane et locale. La dernière partie essaie de délimiter les thèmes de lexicologie française dont la connaissance pourrait faciliter la compréhension écrite. La proposition des thèmes est répartie d'après les trois approches citées. L'approche globale est liée avec les thèmes du lexique français: le fonds primitif, les emprunts classiques et modernes, les internationalismes, la néologie, l'abréviation, la siglaison, les acronymes. L'approche médiane est liée avec les thèmes de co-référence et articulateurs textuels et logiques. L'approche locale est liée avec les thèmes de créativité lexicale; de dérivation*

*et composition. L'acquisition des thèmes proposés devrait s'effectuer en classe de langue avant la lecture des textes de spécialité. On ne veut pas surmener les étudiants avec les données théoriques de lexicologie ; on voudrait les inciter à une réflexion complexe portant sur la comparaison au moins de deux systèmes linguistiques différents et de les pousser vers une acquisition autonome d'une langue étrangère étudiée.*

**Elena Zelenická**

## ***Jazyk – súčasť a odraz kultúry***

### **Abstract**

*Mutual understanding between the peoples and their cultures is becoming a central requirement of all human activities since they have crossed the boundaries of their own language and culture. The language thus acquires a new form, it is no longer a mere object for learning but at the same time it is becoming a subject of the culture holder of the language as well as his/her representative. Through language we get to know not only the world around us, but also we learn about ourselves, our nation, our ethnic group. The language allows to explore specific ethnic groups of other nations as well, and this can be done through language facts incorporated, for example, in the texts aimed at cultural specifics. Deeper insight into the "cultural world" of the foreign language holders, his/ her culture, way of life or national mentality is significantly determined by exploring the social and cultural attributes of the speech ethnic group.*

*Key words: language, culture, intercultural communication, text, foreign language teaching*

### **1. Úvod**

Vzájomné porozumenie medzi národmi a ich kultúrou sa stáva centrálnou požiadavkou všetkých ľudských činností, pretože presiahli hranice vlastného jazyka a kultúry. Jazyk tak získava novú formu, je nielen objektom pre učenie sa, ale zároveň sa stáva subjektom nositeľa kultúry tohto jazyka a je jeho reprezentantom. Prostredníctvom jazyka

máme možnosť spoznávať nielen svet okolo nás, ale aj poznávať samých seba, svoj národ, svoje etnikum. Jazyk umožňuje poznávať konkrétne etnikum aj iných národov, a to prostredníctvom jazykových faktov zakomponovaných, napríklad aj v textoch zameralých na kulturologické špecifiká. Hlbší prienik do „kultúrneho sveta“ nositeľov cudzieho jazyka, ich kultúry spôsobu života, národnej mentality je značne determinovaný poznáním spoločenských a kultúrnych atribútov daného rečového etnika.

## 2. Jazyk a kultúra

Jazyk a kultúra navzájom súvisia. Jazyk je stelesnením kultúry a jej šíriteľom. Každý jazyk sa stáva zmysluplným v kontexte a v kultúre patrí medzi najdôležitejšie aspekty kontextu, v ktorom sa jazyk používa. V didaktike cudzích jazykov sa kulturologický aspekt reflektuje od konca minulého storočia v lingvokulturologickom smerovaní. Jazyk sa osvojuje ako komunikačný prostriedok predstaviteľov rôznych národov a kultúr, t. j. v symbióze so svetom a kultúrou nositeľov daného jazyka.

V Európe sa vytvorilo spoločenstvo štátov, ktoré sa bude musieť dorozumievať, komunikovať medzi sebou. A práve pri tomto úsilí zohráva dôležitú úlohu jazyk ako prostriedok komunikácie medzi národmi. Pre oblasť výučby cudzích jazykov sa vytvorila požiadavka vychovať a jazykovo dobre pripraviť odborníkov pre európske zjednotenie, t. j. poskytnúť a vybaviť budúcich účastníkov medzinárodnej, politickej, hospodárskej, vedeckej a technickej spolupráce takými komunikatívnymi schopnosťami, aby mohli optimálne plniť svoje odborné a profesionálne poslanie.

V európskej dimenzii vzdelávania nejde len o vzdelávanie v Európe a o Európe, ale predovšetkým o prípravu na život v nej. Vzdelávanie a jazyková výučba nadobúda sociokultúrny obsah, ktorý má potenciál urýchľovať integračné procesy v rámci Európy a otvárať sa pre spoluprácu medzi krajinami, medzinárodnými organizáciami a pod. Vychádzajúc z týchto potrieb EÚ prijala vo svojej výchovno-vzdelávacej politike jeden zo svojich najambicióznejších cieľov, vytvoriť vhodné podmienky a možnosti pre všetkých občanov EÚ, zabezpečiť okrem materinského jazyka výučbu dvoch cudzích jazykov, a to na všetkých stupňoch výchovno-vzdelávacieho systému, vrátane celoživotného vzdelávania.

Globalizácia, ktorá pretrváva v súčasnosti v sebe zahŕňa mnohé aspekty: výmenu znalostí a poznatkov v celosvetovom meradle, internacionalizáciu národných trhov, vzájomné ovplyvňovanie kultúr, globálnu spoločnosť, medzikultúrnu komunikáciu ako aj jej vplyv na dianie vo svete. Hlavným poslaním tohto prebiehajúceho procesu je zvýšenie životného štandardu krajín, prílevom zahraničných investícií na domáce trhy, umožnením voľného pohybu za účelom jednoduchšieho cestovania do cudziny alebo získavania väčších možností na vzdelávanie a pod. Súčasné obdobie, obdobie vzrastajúcich medzinárodných kontaktov v rôznych oblastiach a sférach nášho života si zákonite vyžaduje, aby čoraz väčší okruh ľudí ovládal cudzie jazyky. Vzrastá potreba efektívneho osvojovania si cudzích jazykov ale aj zároveň efektívneho organizovania vyučovacieho

procesu, ktorý by mal vychádzať z potrieb súčasnosti, t. j. pripraviť študentov na bezproblémovú komunikáciu v cudzom jazyku.

Globalizácia na jednej strane stiera hranice medzi štátmi, národmi a kultúrami, súčasne ale oživuje národné kultúry a prebúdza pocity národnej identity. Zvyšuje sa počet príslušníkov iných kultúr, ktorí k nám v súvislosti so vzrastajúcimi investíciami prichádzajú žiť a pracovať, ale aj študovať (štatistiky zaznamenávajú nárast zahraničných študentov). Poznatky z oblasti medzikultúrnej komunikácie neslúžia iba tým, ktorí sa pripravujú na život, resp. prácu v zahraničí. Bežní ľudia sú neraz zaťažení predsudkami a stereotypným vnímaním iných kultúr a ich príslušníkov a svojim správaním prispievajú k vzniku kultúrneho šoku u seba i druhých. Je zrejmé, že mnohí z nás nie sú pripravení na stretnutia s odlišnými kultúrami. Je potrebné zvyšovať medzikultúrnu toleranciu a pochopenia hlavne u všetkých tých, ktorí prichádzajú do intenzívneho kontaktu s príslušníkmi iných kultúr (Zielenická a Adamka 2008, 233).

Ak vychádzame z premisy „*Kultúre sa učíme, pôsobíme v nej, šírimo ju a zachovávame prostredníctvom komunikácie*“ (Samovar a kol. 1998, 22), tak spojenie štúdia kultúry a komunikácie sa ukazuje ako opodstatnené. Uvedení autori hovoria o týchto dvoch elementoch ako o neoddeliteľných a nazývajú ich hlasom a ozvenou, pričom je ťažké určiť, ktorý je hlasom a ktorý ozvenou, čo dokazuje aj ich charakteristika kultúry. Stotožňujeme sa s tvrdením, že kultúra nie je vrodená, osvojujeme si ju učením; prenáša sa z generácie na generáciu a tak sa zachováva; vychádza zo symbolov; je dynamickým systémom podliehajúcim zmene; je etnocentrická. V každej z týchto charakteristík možno nájsť priamu súvislosť s komunikáciou, ktorej sa učíme aj na hodinách cudzieho jazyka.

Vymedzenie pojmu kultúra prebieha vo vede už niekoľko storočí. Pojem „*cultura*“ je latinského pôvodu a označuje trvalú činnosť, ale aj výsledok tejto činnosti. Vymedzuje sa aj úlohou človeka voči svetu a voči sebe samému, ako sociálne odovzdávaná reflexia sveta vlastná určitej sociálnej skupine a jej súčasťou sú potom kultúrne produkty nesúce túto reflexiu, hodnotové orientácie sociálnej skupiny a pod. Pojem kultúry sa tak „vzťahuje k celému životu spoločnosti“ s rôznym dôrazom na významy a hodnoty alebo na materiálnu organizáciu života spoločnosti.

Cez kultúrne predmety, cez sociálne normy, cez významy a hodnotové orientácie spoločnosť vyjadruje svoje vlastné ideály, túžby a potreby. Prejavuje navonok a voči druhým kultúram či jednotlivcom to, čo je vo vedomí členov spoločnosti.

V kultúre je zahrnutá aj sociálna skúsenosť spoločenstva, chápanie sveta a reflexii seba samého, či sveta okolo človeka (Mistrík a kol. 1999, 161). Kultúra je súčasne aj kolektívnym vedomím sociálnej skupiny. Vlastný zmysel kultúry sa naplnia až vtedy, ak funguje v reálnom živote spoločnosti, ak sociálne normy pôsobia a odovzdávajú sa ďalším generáciám, ak sa pomocou kultúrnych produktov udržiava kohézia spoločnosti. Vtedy plní kultúra integratívnu a diferenciatnú funkciu, pretože pomocou kultúry sa sociálna skupina integruje ako jeden celok a súčasne sa odlišuje od iných sociálnych skupín. Jej

súčasťou sú nielen intelektuálne výkony človeka, ale aj správanie, spôsob života, ktorý je vlastný určitej sociálnej skupine.

Za svoj všestranný rozvoj ľudstvo vďačí predovšetkým tomu, že paralelne so svojím sociálnym a duchovným vývinom sa nachádzali stále dokonalejšie mechanizmy sociálnej výmeny informácií, teda aj šírenia výtvarných kultúr. Dôležitú úlohu zohrávalo aj poznanie, že určujúcim faktorom všetkých individuálnych a kolektívnych činov v procese prechodu od inštinktívneho správania ku kultúrnym spôsobom a prejavom existencie je tradícia, v ktorej sa odzrkadľujú skúsenosti jednotlivých pokolení.

V súvislosti s množstvom získaných sociálnych skúseností sa stala aktuálnou otázka spôsobov a foriem ich hromadenia, uchovávania a odovzdávania ďalšej generácii. V tomto procese rozhodujúcu úlohu zohrávala pamäť ako mechanizmus fixovania nadobudnutých poznatkov a jazyk ako prostriedok materializácie skúsenosti, resp. ako spôsob jej sociálnej fixácie. Jazyk má významné postavenie najmä preto, lebo je súčasťou univerzálného komunikačného systému, ktorý umožňuje tak aktuálnu interakciu v prítomnosti, ako aj historické odovzdávanie skúseností nasledujúcim generáciám. Vďaka jazyku vzniká špecifická ľudská forma akumulácia informácie a udržiavania sociálneho spojenia a kultúrnej kontinuity medzi generáciami (Vaňko 1999, 35).

Keďže plnohodnotnú Európu predstavuje súžitie rôznych kultúr schopných rozvoja a vzájomného obohacovania sa, podstatným znakom výchovy a vzdelávania je aj jej multikultúrny charakter, ktorý rešpektuje rozdiely ako hodnotu. Rozvoj schopnosti tolerovať iné kultúry, resp. rešpektovať existenciu iných kultúr, znamená schopnosť aspoň čiastočne sa pozrieť na svet z hľadiska inej kultúry, prípadne pripustiť právo pozeráť sa na svet inými očami, ale aj schopnosť rešpektovať rôznorodosť. Hodnotové hierarchie príslušníkov rôznych národov sú odlišné. Odlišný je ich spôsob života, tradície, svetozor, životná filozofia, kultúra. Každý národ si zachováva svoju vlastnú kultúrnu identitu, preberá ju ako dedičstvo, ktoré sa stáročiami zachováva.

### 3. Medzikultúrna komunikácia

Za súčasť jazykového vyučovania možno pokladať aj medzikultúrnu komunikáciu. Pozornosť k jazyku ako lingvistickému fenoménu a prostriedku cudzojazyčnej komunikácie vystriedal záujem o vlastný proces komunikácie, nielen o jeho jazykovú, ale aj kulturologickú podstatu. Okrem znalosti jazyka sú potrebné i poznatky o spôsobe života iných národov, o ich kultúrach. V snahe dosiahnuť väčšiu úspešnosť vo výučbe jazyka vystupuje do popredia nevyhnutnosť skĺbiť obsah jazykového a kulturologického programu s motiváciou študenta a jeho potrebami, ktoré sú určujúce v jeho budúcej profesii. Poznanie nielen samotného jazyka, ale aj jazykovej oblasti, vedomosti o kultúre, histórii či hospodárskom vývoji napomáhajú pri všestrannej príprave študentov na ich budúce povolanie. Konfrontačný a porovnávací opis jazykov v spojení s ich kultúrami, t.j. dialóg dvoch kultúr, by mal sprevádzať každé osvojovanie cudzích jazykov. Mal by byť zakomponovaný do učebných textov alebo prinajmenšom prezentovaný výkladom učiteľa.

Medzikultúrna a multikultúrna výchova ako súčasť výučby cudzích jazykov by mala študentov viesť k poznaniu, že i cez jazyk poznávame kultúru iného národa. Je dôležité pochopiť vzťah medzi jazykom a kultúrou, ich prepojenosť, rešpektovať odlišnosť kultúr a jazykov, prehodnocovať nadobudnuté poznatky, a tak obohacovať svoj intelekt, svoju osobnosť o nové dimenzie.

Poznávaním vlastnej kultúry a jej porovnávaním s inými kultúrami, hľadaním odlišností, ale i zhôd, možno viesť mladú generáciu nielen k úcte ku kultúram iných národov, ale i k ich hlbšiemu pochopeniu. Veď práve poznanie národnej kultúrnej identity pomáha zefektívniť komunikáciu medzi rôznymi kultúrami. Uvedená ukážka je toho dôkazom.

#### Словацкая свадьба

*Ранее она праздновалась всеми родственниками и соседями целую неделю. Утром в день свадьбы крестная мать невесты и её родственницы несли подарки для жениха – рубаху, в которой он должен был венчаться, перо на шляпу, стакан мёда, полотенце. Одеваясь, жених не должен был туго стягивать пояс, иначе у его будущей жены якобы могли быть трудные роды.*

*Невесту в её доме одевали в свадебный наряд. Крестная мать строго следила за тем, чтобы она была защищена от порчи и злых сил: нижняя юбка должна быть одета наизнанку, каждая часть одежды слегка смазана мёдом, за пазухой спрятаны обереги – узелок с петрушкой, хлебом, чесноком. В протестантских районах, где рождение детей ограничивалось, невеста тайно от всех бросала замок в колодец или закапывала в землю снятый с рукояти топор. Верили, что до тех пор, пока эти железные предметы находились в воде и земле, молодая оставалась бездетной.*

*Крестная мать невесты наряжала свадебное дерево – ёлочку или зелёную ветку. На неё вешали бумажные цветные ленты, флажки, крендельки и т. п. Дерево носили дружки во время свадебной процессии или ставили его в повозку, в которой перевозили невесту с приданым (Zielenická 2011, 19–20).*

#### Русская свадьба

*В старое время традиционной формой заключения брака у русских являлось венчание в церкви. В Советском Союзе венчание не практиковалось; вместо него была введена – и существует до сих пор в качестве официальной – регистрация брака в специальных Отделах ЗАГС (записи актов гражданского состояния) или во Дворцах бракосочетания. Здесь во время церемонии бракосочетания в торжественной обстановке специальный работник от имени государства просит жениха и невесту публично подтвердить их добровольное желание вступить в брак, после чего объявляет их мужем и женой и поздравляет их, а жених и невеста публично обмениваются кольцами, целуются, ставят свои подписи*

*в официальной книге регистрации, где затем расписываются свидетель и свидетельница, гости поздравляют молодожёнов, а затем все выходят из зала под звуки свадебного марша Мендельсона. В последнее время венчание снова стало входить в обиход, и многие пары дополняют им официальную регистрацию своего брака.*

#### *Свадебные обычаи*

*После регистрации брака или венчания принято проехать через семь мостов, причём жених должен хотя бы через один из них перенести невесту на руках. Во время поездки принято возложить цветы к памятнику павшим героям.*

*Свадьбу празднуют по возможности на широкую ногу, с приглашением родственников и друзей. Празднества длятся обычно два дня. Традиционный наряд невесты для церемонии регистрации брака и первого дня свадьбы – белое платье и фата на голове, являющиеся символом невинности, а для жениха – мужской костюм.*

*В сёлах (и в среде людей, недавно переселившихся из села в город), сохраняются и многие народные свадебные обычаи, согласно которым невеста и жених по традиции дарят подарки родителям и друг другу и выполняют некоторые другие ритуальные действия. Из этих обрядовых действий наиболее распространены следующие: молодожёнов "на счастье" осыпают мелкими монетами, зерном, конфетами; когда жених приезжает (приходит) за невестой, чтобы вместе поехать (идти) на регистрацию брака, друзья невесты в шутку не пускают его к ней, требуя "выкупа", и "за каждые двери" взимают с него символическую плату, а во время свадебного застолья в какой-то момент "крадут" молодую жену, заставляя жениха искать её, и др. (Zelenická 2011, 103–105).*

Poznanie vlastnej kultúry uľahčuje medzikultúrnu a multikultúrnu komunikáciu. Komunikácia sa stáva obsahovo bohatšou na jednej strane, ale na druhej strane i zraniteľnejšou. Je všeobecne známe, že čím viac je účastníkov komunikácie, tým väčšia je pravdepodobnosť konfliktov, nedorozumení. Eliminovať tieto konflikty môže pomôcť i kvalitne pripravený učiteľ a vhodne vybraný učebný materiál.

„Medzikultúrna komunikácia je komunikácia medzi ľuďmi, ktorých kultúrne vnímanie a systém symbolov sú natoľko odlišné, aby zmenili komunikačnú situáciu“ (Samovar a kol. 1998, 48). Pri stretnutí príslušníkov rôznych kultúr a ich vzájomnej výmene a zdieľaní informácií, myšlienok alebo pocitov sa stretávajú rôzne aspekty samotných kultúr, ktoré majú vplyv na všetky oblasti ľudského života. Jednotlivé elementy kultúr nemožno od seba oddeliť, pretože ich pôsobenie je komplexné.

Viaceré medzinárodné dokumenty a správy európskych vzdelávacích inštitúcií prezentujú názor, že vzdelávanie neznamená iba vyzbrojiť študentov vedomosťami a odbornými znalosťami, ale naučiť ich chápať a rešpektovať aj iné kultúry, vážiť si bo-

hatstvo nášho kultúrneho dedičstva a sprostredkovať ho iným. Tieto prognózy sa dotýkajú aj vyučovania cudzích jazykov, čo sa prejavuje predovšetkým v uplatňovaní: a) medzikultúrnej komunikácie, pod ktorou rozumieme aj vyučovanie jazykov, v našom prípade ruského, prostredníctvom kultúrnych hodnôt vlastnej krajiny, ale aj krajiny študovaného jazyka, b) a taktiež cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie, chápanej ako spoločensky a historicky determinované sociálne správanie, realizované prostredníctvom rečových aktov s cieľom vzájomného dorozumievania sa (ale aj porozumenia) a vzájomnej spolupráce (Zelenická 2005, 53).

Cudzí jazyk ako prostriedok vecnej komunikácie má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú predovšetkým z jeho používania ako prostriedka vzájomného dorozumievania príslušníkov jednotlivých socioprofesijne vymedzených skupín. Komunikáciu chápeme ako výmenu informácií medzi účastníkmi komunikačného aktu. Táto je motivovaná zámermi a cieľmi, ktoré vyplývajú z rôznorodých ľudských činností, a to nielen materiálnych, ale aj nemateriálnych. Nie je to iba výmena informácií, ale aj vstup do osobitných vzťahov, t. j. komunikačných vzťahov. Tieto vzťahy sú realizáciou vzťahov medzi jednotlivcami a sú zakomponované v príslušnom spoločenskom systéme.

Z uvedeného vyplýva, že komunikačné vzťahy sú determinované spoločenskými vzťahmi medzi jednotlivcami a miestom jednotlivca v spoločnosti, t. j. vzťahmi medzi jednotlivými druhmi spoločenskej činnosti ľudí, najmä tými, ktoré majú svoju tradíciu, sú ustálené. Pri komunikácii sa prejavujú aj tak, že v jednotlivých oblastiach spoločenského styku sa vytvárajú špecifické normy komunikácie. Sú to „konvencionalizované zásady“, ktorých dodržiavaním sa priamo podmieňuje úspešný priebeh komunikácie (Košenský a kol. 1987, 27).

Komunikačné normy majú dva aspekty, jeden sa vzťahuje na predmet komunikácie, na jej účastníkov a ich roly v komunikačnom akte, druhý na vonkajšie podmienky komunikácie. Prvý aspekt komunikačnej normy zahŕňa predovšetkým to, kto iniciuje komunikáciu, ako dlho bude trvať, akým spôsobom sa bude uskutočňovať, v akom poradí sa budú meniť úlohy komunikantov atď. K druhému patrí čas a miesto komunikácie. Ide tu teda o regulovaný komunikačný systém, ktorý by si mal jednotlivec osvojiť, aby sa vedel v danej situácii primerane komunikačne správať (Zelenická 2005, 96).

Komunikačné normy alebo zvyklosti majú archaický charakter, viažu sa na kultúrne a náboženské tradície. V komunikačných normách sa odrážajú aj konkrétne spoločenské vzťahy. Tieto vzťahy si osvojujeme už v detstve, takže v spoločnosti, v ktorej sa pohybujeme, v ktorej žijeme sú pre nás samozrejmosťou. Ak sa dostaneme do spoločnosti s odlišnými kultúrnymi tradíciami, a teda aj inými komunikačnými normami môže vzniknúť rad nepredvídaných problémov. Z uvedených dôvodov je potrebné pri osvojovaní si cudzieho jazyka zoznamovať sa aj s tradíciami, spoločenským správaním (verbálnym i neverbálnym), zvyklosťami spoločenstva, ktorého jazyk si osvojujeme.

Komunikačné normy sú súčasťou sociálnych noriem daného kultúrneho spoločenstva, na základe ktorých sa vytvárajú pravidlá a normy komunikácie, resp. komunikačný úzus.

Poznanie a aplikácia komunikačných noriem je jednou z dôležitých podmienok úspešnej komunikácie, čo môžeme vysvetliť napr. tým, že komunikáciu ako cieľavedomú činnosť začína vždy ten, kto chce prostredníctvom tejto činnosti dosiahnuť určitý cieľ, t. j. pochopenie zámeru. Ak je zámer pochopený, možno komunikačný akt pokladať za efektívny. Nedostatočné poznanie kultúrneho kontextu (spôsob nadväzovania komunikácie, postup udržiavania komunikačného kontaktu, ukončenie komunikácie, ale aj poznanie kultúrnych konštánt, ktoré determinujú komunikačné normy, ako sú tradícia, náboženstvo, história čiže poznanie komunikačného priestoru komunikácie, resp. príslušného jazykového kolektívu) môže v konečnom dôsledku spôsobiť aj neúspešnosť komunikácie (Kořenský a kol. 1987, 158).

Komunikačné normy, poznatky z medzikultúrnej komunikácie sa tak stavajú nevyhnutnou súčasťou štúdia jazykov. Ak vnímame jazyk ako nástroj komunikácie a zároveň ako súčasť kultúrneho dedičstva národa a zrkadlo sociálnej reality relevantnej pre danú kultúru, potom kombinácia cudzí jazyk a medzikultúrna komunikácia sa javí ako prirodzené spojenie štúdia „nástroja“ a zároveň „návodu“ na jeho správne použitie čo korešponduje s tvrdeniami Samovara, Portera, Stefani. Ovládanie cudzieho jazyka predpokladá jeho vnímanie v širšom sociolingvistickom kontexte a schopnosť používať ho spôsobom, ktorý vedie k harmonickému a efektívnemu priebehu komunikácie. Jazyk má významnú úlohu pri skúmaní a porovnávaní kultúr. Jazyk ako súbor symbolov sa riadi istými pravidlami, ako tieto symboly spájať. Symboly i pravidlá sú špecifické pre danú kultúru a odrážajú spôsob, akým je v tejto kultúre vnímaná realita (Samovar a kol. 1998, 123). Kultúra priradzuje symbolom významy, ktoré si jednotlivec osvojuje rovnako, ako sa učí pravidlám ich spájania. Prostredníctvom jazyka a jeho použitia tak možno získať obraz o konkrétnej kultúre, napr. o vzťahu jednotlivca a skupiny, význame jej sociálnej hierarchie, hodnotovom systéme a pod.

V súčasnosti sa využívajú dva spôsoby, ako vniesť do štúdia aspekty medzikultúrnej komunikácie: tradičný spojený s výučbou jazyka a danej kultúry a druhý spôsob, ktorý kladie dôraz na uvedomenie si a spoznanie kultúrnych odlišností vo všeobecnosti. Kombinácia oboch spôsobov sa v praxi osvedčila prínosnou. Medzikultúrna výchova, ktorá by mala byť súčasťou vzdelávania, vedie študentov k uvedomeniu si a porozumeniu základných kultúrnych podobností ale aj odlišností. Východiskom (ako sme už uviedli vyššie) je poznanie vlastného kultúrneho prostredia, hodnotového systému a noriem, ktoré ovplyvňujú správanie sa jednotlivcov v rôznych situáciách. Naše vnímanie reality, jej interpretácia a tomu prispôsobené správanie sa jednotlivca sú kultúrne determinované. Vychádzame pritom z tézy, že bez poznania vlastnej kultúry nemožno spoznávať iné kultúry, ani im porozumieť. A naopak, konfrontácie s inými kultúrami sú často cestou k spoznaniu tej vlastnej. Narastajúci záujem o medzikultúrnú komunikáciu je prirodzeným

dôsledkom týchto zmien, preto sme za ostatné roky zaznamenali pribúdajúce množstvo štúdií, správ, publikácií z oblasti výskumu i aplikácie teoretických koncepcií.

Medzikultúrna komunikácia prispieva k systematizácii uvedomenia si rozdielov medzi národnými kultúrami, k sprostredkovaniu kultúrnych a spoločenských stereotypov a umožňuje študentom zvládnuť rôznorodé komunikačné situácie. Ako príklad môžeme uviesť témy, ktoré umožňujú porovnávanie, resp. skúmajú, či je ich postavenie podobné v oboch kultúrach a nastoľujú otázky súvisiace s témou a poskytujú priestor pre bohatú a mnohovýstavú diskúziu. Súčasťou výučby cudzích jazykov by tak mohli byť aj aktuálne problémy spoločnosti – hlavný dôraz tejto témy spočíva na slove „aktuálne“. Popri významných celosvetových témach sa vždy objavajú rovnako zaujímavé témy lokálneho charakteru, aktuálne iba pre konkrétnu kultúru. Daná spoločnosť ich však môže vnímať ako veľmi dôležité, a preto je potrebné im venovať pozornosť.

#### 4. Cudzí jazyk a kultúra

Zvýšené požiadavky na cudzojazyčnú výučbu orientovanú na medzikultúrnú komunikáciu sa nezaobídu bez hľadania nových vyučovacích metód a alternatívnych spôsobov výučby, ktoré rešpektujú zachovávanie jazykovej a kultúrnej rozdielnosti, podporujú jazykovú a kultúrnu toleranciu, vnímajú a prijímajú kultúrne hodnoty a pod. Úspech či neúspech cudzojazyčnej výučby vo veľkej miere závisí aj od premysleného a dôsledného výberu príslušných textov (v našom prípade odborných textov zameraných na kultúrne špecifiká) ako základného pracovného materiálu (Zielenická 2011, 82–84). Predkladaný text „Матрёшка“ spĺňa požadované atribúty, sprostredkováva tak historické ako aj kulturologické poznatky.

##### *Матрёшка*

*Матрёшка – наиболее известный и любимый всеми российский сувенир, явление мирового масштаба. Первая русская матрёшка появилась в конце XIX века, тем не менее, она снискала небывалое признание как один из всеобъемлющих образов России, символ русского народного искусства.*

*Предшественницей и прообразом русской матрёшки стала фигурка добродушного лысого старика, буддийского мудреца Фукурумы, в которой находилось еще несколько фигурок, вложенных одна в другую, завезенного с острова Хонсю. Японцы утверждают, что первым на острове Хонсю такую игрушку выточил не-известный русский монах.*

*Русскую деревянную разъемную куклу назвали Матрёной. В дореволюционное время имя Матрена, Матрёша считалось одним из наиболее распространенных русских имен, в основе которого лежит латинское слово "mater", означающее мать. Это имя ассоциировалось с матерью многочисленного семейства, обладающей хорошим здоровьем и дородной фигурой. В последствие оно сделалось нарицательным и стало означать токарное разъемное красочно*

*расписанное деревянное изделие, но и по сей день, матрёшка остаётся символом материнства, плодородием, поскольку кукла с многочисленным кукольным семейством прекрасно выражает образную основу этого древнейшего культурного символа.*

*Деревянные игрушки изображали крестьянскую девушку в кокошнике, пляшущего мужика, нарядных барынь и гусар. Первые матрешки своими формами и росписью тоже фиксируют пеструю разнообразную жизнь девушек в русских сарафанах с корзинами, серпами, букетиками цветов либо в зимних полушубках с шалью на голове; жениха и невесту, держащих свечи в руках; пастушка со свирелью; старика с окладистой бородой. Иногда матрёшка представляла собой целую семью.*

*Благодаря огромной популярности матрёшки в России стали возникать новые центры по её изготовлению и росписи. Теперь не только Сергиев Посад славился изготовлением игрушек, но и город Семёнов в Нижегородском крае. Знаменитая семёновская матрёшка отличается от матрёшек других центров своей многоместностью, в неё вкладывают до 15–18 кукол. Именно в Семёнове была выточена самая большая 72-местная матрёшка, диаметр которой 0,5 метра, а высота 1 метр. Своеобразны и семёновские парные матрёшки-футляры "Русский молодец" и "Русская красавица".*

*Как вид народного искусства матрёшка обладает огромным потенциалом для передачи событий, развернутых во времени и пространстве, для изображения памятников архитектуры древнерусских городов Владимира, Суздаля, Новгорода и других, для знакомства с декоративными мотивами традиционных центров русской народной культуры. Всё чаще можно встретить матрёшку, расписанную под гжель, жостово, хохлому, палех.*

*Роспись матрёшки вбирает в себя всё яркое, свежее, связанное с обновлением общества. Новые поколения пленяются свежестью воображения создателей народной и авторской матрёшки. Матрёшка – это произведение и скульптурное и живописное, это образ и душа России (Zielenická 2011, 82).*

Odborné texty z didaktického hľadiska plnia dve hlavné funkcie: jednak sú modelom, ale zároveň aj učebným materiálom, na základe ktorého sa následne rozvíjajú rečovo-komunikačné zručnosti. V našom kontexte ponímame odborný jazyk ako prirodzený, predurčený na komunikáciu v odbore, nesúci určitý druh informácie a poznatkov, vyznačujúci sa najmä dôkladným usporiadaním obsahu a správnu voľbou adekvátnych lexikálnych a gramatických prostriedkov, tak aby boli jednotlivé myšlienky vyjadrené výstižne a presne. Presnosť pomenovania garantuje kategória termín. Aj L. Hoffmann chápe odborný text ako nástroj a zároveň výsledok rečovo-komunikačnej činnosti, ktorá pozostáva z konečného a usporiadaného množstva logicky, sémanticky a syntakticky koherentných viet (tzv. textém) alebo jednotiek na úrovni vety, ktoré ako komplexné jazykové

znaky zodpovedajú propozíciám vo vedomí človeka a komplexnej skutočnosti v objektívnej realite. Odborné texty ako komplexné celky sú podľa autora podmienené sociálnymi, tematickými a situačnými faktormi (Hoffmann 1988, 59).

Ak odborný text chápeme ako súvislý jednoliaty celok, tak akákoľvek analýza textu musí byť podriadená tomuto celkovému komunikačnému, systémovo-funkčnému významu textu. Správne pochopenie jednotlivých prvkov textu ako súčastí celku v konečnom dôsledku pretransformuje celú sériu myšlienkových pochodov a viet do súvislého textu s vlastnou vnútornou logikou a stavbou. Otvorenou zostáva v tejto súvislosti závažnosť otázky, ktoré texty, resp. druhy textov najefektívnejšie prispievajú k nadobudaniu a získavaniu rečových kompetencií a aké kritériá ich výberu prichádzajú do úvahy. Každý text je svojím spôsobom špecifický, a to sa musí zohľadniť aj pri jeho prezentácii a následnej analýze.

#### Самовар

*Самовар является одним из главных символов России. Это устройство для кипячения воды и приготовления чая. Первоначально вода нагревалась внутренней топкой, представляющей собой высокую трубку, наполняемую древесными углями. Позже появились другие виды самоваров – керосиновые, электрические и т. п.*

*О появлении первых документально зафиксированных самоваров в России (в Туле) известно следующее. В 1778 году на улице Штыковой, что в Заречье был изготовлен самовар братьями Иваном и Назаром Лисицыными в небольшом, первом в городе самоварном заведении. Самовары Лисицыных славились разнообразием форм и отделок: бочонки, вазы с чеканкой и гравировкой, самовары яйцевидной формы, с кранами в виде дельфина, с петлеобразными ручками.*

*Самовар – цельный тонкостенный сосуд, который вертикально пронизывает труба, от топки до конфорки. Топливо закладывается через трубу расширяющуюся в нижней части. Это обеспечивает устойчивость и пожарную безопасность. Воздух проходит через решётку в трубу и естественным образом поднимается вверх, создавая тягу в топке. На небольшом расстоянии от дна расположен кран. В деревенских избах труба самовара соединялась с помощью г-образной трубы, которая обеспечивала тягу. Когда вода закипела, на конфорку ставится заварочный чайник, в котором заваривается чай (Zielenická 2011, 51–52).*

Ak vychádzame z koncepcie Ch. Nordovej a U. Kautza, dôležitými kritériami pre výber textov sú: autenticnosť, aktuálnosť, náročnosť textu, relevantnosť témy, druh textu, rozsah textu a zaujímavosť. Okrem iného spomínaní autori cez prizmu didaktického hľadiska akcentujú text ako komunikát, ktorý by mal prispieť k rozvíjaniu a upevňovaniu kompetencie lingvistickej, komunikačnej, strategickej, vecnej, textovej atď., ale aj prehľbovaniu interkultúrnych znalostí (Nord 1991, 85; Kautz 2002, 124).

Autentickosť textu sa prejavuje v tom, že text reálne opisuje, resp. zachytáva skutočnosti tak historické ako aj súčasné, jeho autorom je skutočný používateľ daného jazyka. Významným aspektom týchto textov je ich aktuálnosť a autenticita. Na tomto mieste je potrebné zdôrazniť, že odborne zameraná jazyková príprava nespočíva len vo výučbe odbornej lexiky. Odborná lexika predstavuje len prostriedok, nie cieľ výučby. Prostredníctvom autentických textov je možné osvojiť si aj všeobecné špecifiká odborného štýlu. Z hľadiska aspektu autentickosti je text reprezentatívnou vzorkou pre daný druh textu a považuje sa za reprezentatívny model ak v plnom rozsahu splňa nevyhnutné kritériá, vyplývajúce z textovej typológie (Fluck 1992, 120).

Prezentácia autentických, neadaptovaných textov vychádza od globálneho prístupu smerom k podrobnej analýze. Práve texty takéhoto druhu sú podkladovým materiálom pre rozvíjanie komunikačných schopností. Poslaním autentických textov, v našom ponímaní, okrem iného je aj sprostredkovanie určitého konkrétneho druhu informácií typických pre dané kultúrne spoločenstvo ale aj komunikačných noriem. Následné zisťovanie a uvedomovanie si rozdielov medzi národnými kultúrami na príklade textov „*Stolovanie a ruské tosty*“ vedie napr. k sprostredkovaniu ruských kultúrnych artefaktov, tradícií, zvyklostí a pod. Nasledujúce texty sú toho konkrétnym príkladom (Zielenická 2011, 74).

#### Застолье

*У русских принято праздники или какие-либо важные события "отмечать" за праздничным столом, с выпивкой и закуской. Этот обычай так и называется – застолье. Важным компонентом застолья являются тосты – короткие речи, которые произносятся перед тем, как выпить содержимое бокала. От кавказских народов русские переняли и обычай выбирать тамаду – одного из участников застолья, который выполняет роль ведущего – следит за своевременным наполнением бокалов и рюмок, определяет темы тостов, произносит тосты сам или предоставляет слово для их произнесения другим присутствующим. После тоста участники застолья "чокаются" рюмками – соприкасаются ими, чтобы произвести лёгкий звон, – и лишь после этого выпивают напитки. Тот, кто не хочет пить много, может символически "пригубить" свою рюмку (Zielenická 2011, 74).*

Uvedený text nám poskytol nielen jazykový materiál ale aj kulturologickú informáciu, ktorú frekventanti môžu zúročiť pri stretnutiach s daným etnikom. Krátky historický exkurz ako vznikala a udomácnila sa „*tost*“ v ruskej kultúre podáva nasledujúci text.

#### Тост

*Тост – короткая застольная речь в честь кого-либо или чего-либо, произносимая обычно в тот момент, когда участники встречи взяли в руку сосуд, наполненный*

*спиртным напитком. Это слово было заимствовано в первой половине XIX века из английского языка (toast – поджаренный хлеб). Данное значение происходит от английского обычая ставить перед выступающим с речью стакан воды и поджаренный кусок хлеба. Текст тоста нередко бывает довольно длинным, он может быть взят из старинной притчи, сказки, легенды собственного или чужого народа. Концовка тоста с предложением выпить носит традиционно неожиданный и шуточный характер.*

#### Традиция тостов в России

*Речь или тост могут включать в себя приветствие в адрес почётного гостя, общей ситуации, послужившей поводом для встречи, общепринятую форму пожелания гостям процветания, счастья. В ответном тосте (речи) почётный гость выражает благодарность за оказанное гостеприимство, а также взаимную заинтересованность во встрече и заверение во взаимности дружественных чувств и т. д. На официальных приёмах речи и тосты произносятся после десерта, когда налито шампанское, на других приёмах – не ранее 10-15 минут после начала приёма, а иногда и в самом его начале. Первым речь или тост произносит хозяин дома, а затем гость, в честь которого устроен приём. На официальных завтраках, обедах, ужинах чокаются не принято, если же чокаются, то мужчины держат свои рюмки ниже рюмок дам.*

*Во время произнесения речей и тостов недопустимо разговаривать, есть, наливать вино, зажигать сигарету. При произнесении тоста положено, чтобы присутствующие держали в руках рюмки, а в особенно торжественных случаях слушали стоя. Произносящий тост обычно стоит.*

Kulturologická informácia obsiahnutá v texte sprostredkováva a prezentuje zaužívanú etiketu, podáva návod ako sa správať pri stolovaní a nezažiť kultúrny šok.

*Человек, которому посвящён тост, если только это не президент или не какая-либо другая именитая персона, обычно выступает с ответным словом. Женщина, если только это не невеста, обычно принимает комплимент, высказанный в тосте, просто улыбкой, опустив при этом глаза и сидя, в то время как мужчины стоят. Она держит свой бокал с вином, не отпивая из него до тех пор, пока не выпьют все. По сути дела, лицо, которому адресован тост, никогда не прикасается к напитку, пока не выпьют все остальные, ведь в противном случае получится, что он или она пьют сами за себя, что, по меньшей мере, нескромно.*

*Самая распространенная ошибка тостующих заключается в том, что они пытаются "поднять тост", вместо того чтобы поднимать бокал. Очевидно, что бокал (фужер, рюмка, стакан), наполненный каким-либо спиртным напитком, имеет самое прямое отношение к тосту. Ведь тост, по сути, есть не что иное,*



*как призыв к собравшимся за что-то выпить. Однако это не означает, что крепость напитка можно уподобить силе слова. Есть два варианта: вы доносите до аудитории свое желание произнести тост или поднять бокал. Но ни в коем случае не наоборот* (Zielenická 2011, 75–76).

## 5. Záver

V kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej výučby obsahovou jednotkou osvojenia si cudzej kultúry je kulturologická informácia, fakt kultúry, ktorým sa vyjadruje charakteristika mentality národa a jej odraz v jazykovej komunikácii (viď: ukážka). Ukazuje sa, že národné kultúry obsahujú veľa prvkov odrážajúcich tak univerzálne, ako aj špecifické črty konkrétnej kultúry.

Podľa kritéria relevantnosti témy sa text považuje za vhodný učebný materiál, ak je jeho tematická zameranosť a následne aj expanzia témy relevantná pre cieľovú kultúrnu a jazykovú spoločnosť, to znamená, že daný text prispieva k obohateniu vedomostného obzoru a to po všetkých stránkach (všeobecné aj odborné znalosti atď.). Zároveň je dôležité, aby daná téma bola skutočne aj jednou z preferovaných oblastí v konkrétnych odboroch. S tým následne súvisí aj výber textu.

Poznanie iných kultúr, ich tolerovanie je jedným z kritérií pri hodnotení kultúrnosti osobnosti. Prístup k štúdiu cudzích jazykov z pozície medzikultúrnej komunikácie zodpovedá súčasným trendom vzdelávania, je orientované na osobnosť študenta ako aktívneho a chápaného konzumenta.

## Použité zdroje

FLUCK, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HOFFMANN, Lothar (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

KAUTZ, Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicum.

KOŘENSKÝ, Jan a kol. (1987): *Komplexní analýza komunikativního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.

MISTRÍK, Jozef a kol. (1999): *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: SPN.

NORD, Christiane (1991): *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

SAMOVAR, Larry A. a kol. (1998): *Communication Between Cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

VAŇKO, Juraj (1999): *Komunikácia a jazyk*. Nitra: FF UKF.

ZELENICKÁ, Elena (2005): *Komunikačné aspekty dialógu*. Nitra: FF UKF.

ZELENICKÁ, Elena (2011): *Slovákija i Rossija na prerekrestke kultur*. Nitra: UKF.

ZELENICKÁ, Elena a ADAMKA, Pavol (2008): Cudzojazyčná komunikačná kompetencia v európskom priestore / Foreign language communication competence within european area. In: *Lingua rossica et communicatio*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 233–23.

## Summary

Language and culture relate to each other. Language is the embodiment of culture and its conveyor. Each language becomes meaningful in context and culture and it is one of the most important aspects of the context in which it is used. In methodology of foreign language teaching cultural aspect is reflected since the end of the last century in the so called "lingual-cultural" approach. Language is apprehended as means of communication of various nation and culture representatives, i.e. in symbiosis with the world and culture of the language.

Globalization involves many aspects: sharing of knowledge on a global scale, internationalization of national markets, mutual influence of cultures, global society, intercultural communication and its impact on world events.

The current period, a period of growing international contacts in various fields and spheres of our life, inevitably requires an ever-increasing circle of people using foreign languages. There is a growing need for effective learning and effective organization of the teaching process at the same time, which should be based on the needs of the present, i.e. to prepare students for seamless communication in a foreign language.

Education in general gains cultural dimensions and this fact contributes to the intellectual and emotional development of students. Education does not only mean to provide students with knowledge and professional skills but also to teach them how to understand and respect other cultures, how to appreciate our own cultural heritage and pass it to the others. This prognosis is also important for foreign-language teaching. It is shown mainly in asserting of intercultural communication.

Socio-economic changes that have taken place in the countries of Europe had a significant impact on the system of teaching the languages. In recent years, new possibilities for using knowledge of a certain language have emerged. Companies engaged in economic activities and trading call for qualified translators, professionals and other experts. The need for efficient acquisition of a language is increasing, as well as an efficient organization of teaching process, which should be based on the needs of present days, that means it should prepare students for an unproblematic communication in a foreign language.

Increased requirements for intercultural oriented foreign language teaching cannot come without search for new teaching methods and alternative ways of teaching, that would respect the preservation of both linguistic and cultural diversity, encourage both linguistic and cultural tolerance, perceive and accept cultural values, etc. The success or failure of foreign language teaching depends to a large extent also on a prudent and careful selection of the relevant texts (in our case, the academic texts aimed at cultural specifics) as a basic working material.

**Jean Michel Robert**

## ***Noms propres et culture partagée***

### **Abstract**

*Lexiculture, designed to fully incorporate teaching culture in language classes, proves to be difficult to apprehend when such aspects as proper nouns, which are heavily connotative, are not easily grasped by foreign students. Be it due to the additional value given to the meanings of such words, the cultural baggage that is shared (common culture) but unknown to students or to the lack of knowledge in the domain of scholarly culture, handling proper nouns and their derivatives (such as eponymous adjectives), both in scholarly and in popular culture, reveals gaps in the cultural knowledge of foreign learners. Teaching and learning these language phenomena are relevant to French as a foreign language, French as a second language as well as French for academic purposes.*

*Key words: lexiculture, teaching culture, proper nouns, French as a second language*

### **1. Introduction**

Les noms propres, les nombreuses antonomases sont parfois source d'embarras chez les étudiants étrangers lorsqu'ils lisent que la *place du colonel Fabien* a répondu vertement à la *rue de Solférino* ou que tel écrivain a été reçu *sous la coupole*. Ils s'attirent souvent un sourire amusé de la part des vendeurs lorsqu'ils demandent en librairie « *Madame Bovary* de Gustave Flaubert » ou lorsqu'ils citent *de Balzac, de Maupassant...*

Il est important de les familiariser avec les noms propres français, pour leur éviter de commettre des impairs, pour qu'ils comprennent mieux les médias lorsque ceux-ci annoncent qu'il fera froid dans *la capitale des Gaules* mais que le soleil brillera sur *la cité phocéenne*. Il s'agit dans bien des cas de charge culturelle partagée, de « lexiculture partagée » selon l'expression de Robert Galisson (1991, 120), qui très souvent échappe aux étudiants étrangers. Cette lexiculture est codifiée implicitement, et donc minée pour l'étudiant étranger qui aura du mal à situer sur une carte *le rocher* ou *le caillou* ou qui hésitera entre les adjectifs éponymes *platonicien* ou *platonique*. Le monde des noms propres cache des surprises, des nuances dont la méconnaissance peut provoquer incompréhension, malentendus ou ridicule.<sup>1</sup>

## 2. Les noms propres

### 2.1. Les prénoms<sup>2</sup>

Les prénoms ne posent généralement pas de problèmes.<sup>3</sup> Il y a les prénoms toujours masculins comme *Marc*, *Didier*, *Serge*, les prénoms toujours féminins comme *Claire*, *Edith*, *Brigitte* et les prénoms masculins qui peuvent devenir féminins : *Martin*, *Martine*. La féminisation des prénoms se fait en ajoutant un -e au masculin (*Germain* / *Germaine*, *Denis* / *Denise*, *Louis* / *Louise*), ce qui ne veut pas dire que tous les prénoms terminés par -e sont féminins : *Stéphane*, *Jérôme*, *Patrice* sont des prénoms masculins. L'écriture des prénoms féminins peut poser problème : *Michel* a donné *Michèle* ou *Michelle*, *Daniel* *Danielle* ou *Danièle*. La consonne finale peut être redoublée ou pas : *Gabrielle*, *Jeanne*, *Fabienne*, *Yvonne* mais *Paule*, *Pascale*, *Christiane*, *Simone*... La formation du féminin suit parfois celle du nom ou de l'adjectif : *Xavier* / *Xavière* (comme *fermier* / *fermière*, *premier* / *première*) et certains prénoms féminins ont des terminaisons en -ie, -ine ou -ette : *Stéphane* / *Stéphanie*, *Gérald* / *Géraldine*, *Yves* / *Yvette* avec parfois disparition ou ajout d'une consonne : *Bernard* / *Bernadette*, *Jacques* / *Jacqueline*. Des prénoms féminins peuvent se construire sur le diminutif : *Charlotte*.

Le genre des prénoms peut parfois présenter des difficultés. Souvent, l'orthographe précise le genre lorsque la prononciation est identique : *Noël* / *Noëlle*, *Emmanuel* / *Emmanuelle*, *René* / *Renée*. Mais il existe en français quelques prénoms épicènes (prénoms qui n'indiquent pas le genre<sup>4</sup>) : l'avocat et révolutionnaire *Camille Desmoulins*, le musicien *Camille Saint-Saëns* et la sculptrice *Camille Claudel* ; la reine *Claude de France* et le compositeur *Claude Debussy* ; les hommes politiques *Dominique de Villepin* et *Dominique Strauss-Kahn* et la femme politique *Dominique Voynet*, etc. Cette terminaison [ik] peut poser problème : si *Dominique* est un prénom épicène, l'orthographe peut quelquefois distinguer le masculin du féminin : *Frédéric* / *Frédérique*. D'autres prénoms sont entièrement masculins (*Eric*, *Loïc*) ou entièrement féminins (*Véronique*, *Monique*, *Angélique*).<sup>5</sup> Les prénoms composés mêlent parfois masculins et féminins : *Jean-Marie*, *Yves-Marie* (prénoms masculins), *Marie-Pierre*, *Marie-George(s)* (prénoms féminins).<sup>6</sup> Le prénom *Loup* ou *Lou* [lu] peut poser problème. Il est masculin sous la forme *Loup*, dans un prénom composé : *Jean-Loup* comme *Jean-Loup Chrétien*, premier astronaute français ; sous la forme *Lou*, il peut être masculin ou féminin dans les prénoms composés : *Jean-Lou*, *Marie-Lou* (*Lou* est alors le diminutif de *Louis* ou de *Louise*) ; mais employé seul, il n'apparaît actuellement que sous la forme *Lou*, prénom féminin : *Lou Doillon*, chanteuse et actrice française (même si l'Église catholique garde la trace de quelques saints *Loup*).

Les diminutifs sont plus simples en français que dans d'autres langues. S'ils apparaissent dans un texte, il n'est nul besoin d'un glossaire, comme dans la traduction d'un roman russe, qui explique que *Choura* ou *Sacha* est *Alexandre*, *Aliocha* ou *Liocha* est *Alexis* et que *Volodia* est *Vladimir*.<sup>7</sup> Il existe en français trois grands types pour la formation de diminutifs des prénoms :

- L'apocope, suppression de la dernière syllabe (ou des dernières syllabes) : *Nico* (*Nicolas*), *Fred* (*Frédéric*), *Manu* (*Manuel*), *Caro* (*Caroline*), *Léo* (*Léonard*), *Sam* (*Samuel*), *Tom* (*Thomas*), etc.

4) Avec évolution possible au cours du temps : ainsi *Alix* qui était masculin est devenu majoritairement féminin. Le prénom *Anne* pouvait être masculin et féminin avant la Révolution française : *Anne de Joyeuse*, ami du roi *Henri III*, *Anne Robert Turgot*, ministre de *Louis XVI*, etc.

5) Les prénoms d'origine celte en -ick peuvent être masculins ou féminins : *Patrick* (*Patrice*), *Pierrick* (*Pierre*), *Annick* (*Anne*), etc.

6) Ou encore (mais plus rare) *Marie-Joseph* (*Marie-Joseph Chénier*, poète, frère d'*André Chénier*).

7) Même chose pour l'anglais où *Bill* est *William*, *Dick* *Richard*, *Bob* *Robert* et *Ned* *Edward*. Ou pour les langues latines quand *Francisco* devient *Paco* (espagnol), *Nimmo* et *Nimma* viennent de *Domenico* ou *Domenica* ou encore *Sebastiano* avec comme diminutif *Nello* (italien).

1) Cet article reprend les grandes lignes d'un article publié dans les ÉLA (Robert 2013).

2) Depuis janvier 1993, le choix des prénoms, en France, est libre (prénoms d'origine étrangère, voire prénoms inventés), à condition que ce choix ne soit pas contraire à l'intérêt de l'enfant ; dans ce cas, l'officier d'état-civil peut refuser d'enregistrer le prénom (par exemple, refus des prénoms *Babord* et *Tribord* pour des jumeaux).

3) Mis à part le fait que certains prénoms peuvent ne pas avoir le même genre selon les langues : *Andréa* féminin en français et *Andrea* masculin ou féminin en italien (comme l'écrivain *Andrea Camilleri*), *Nicolas* est toujours masculin en français, *Nicola* peut être féminin en anglais et en allemand, *Jean* est masculin en français et féminin en anglais, *Jack* est un diminutif de *John* et non un équivalent de *Jacques*, etc.

- Répétition de la première syllabe<sup>8</sup> : *Gégé* (*Gérard*), *Lulu* (*Lucien*), *Juju* (*Julien*), *Momo* (*Maurice* ou plus récemment *Mohamed*), *Mimi* (*Michel* ou *Mireille*), *Cricri* (*Christelle*, *Christiane*...), etc. Ce diminutif peut devenir surnom : Claude François, chanteur populaire des années 60 et 70 était surnommé *Cloclo*.
- Ajout d'une terminaison après le prénom<sup>9</sup> : *Jacquot* (*Jacques*), *Charlot* (*Charles*), *Pierrot* (*Pierre*), *Paulo* (*Paul*), *Jeannot* (*Jean*), *Jeannette* (*Jeanne*), etc.

Certains diminutifs échappent à cette classification comme *Babette* (*Elisabeth*). D'autres sont devenus des prénoms dont on a oublié l'origine : *Alex* (*Alexandre* ou *Alexis*), *Sandra* (*Alexandra*), *Lucette* (*Luce* ou *Lucie*), *Rosine* (*Rose*), *Cora* (*Coralie*), *José* (*Joseph*), etc. Ce phénomène peut se retrouver dans les prénoms composés comme *Maïté* (*Marie-Thérèse*) ou *Marie-Jo* (*Marie-Josée*). En règle générale, les locuteurs français font moins usage des prénoms dans la conversation que des locuteurs américains ou russes, par exemple. Ils ne ponctuent pas leurs phrases avec le prénom de leur interlocuteur, ce qui peut apparaître à certains étrangers comme une sécheresse ou une froideur.

Les prénoms peuvent être connotés comme *Firmin* qui est un prénom typique pour un valet de chambre, ou *Charles-Edouard* et *Marie-Chantal* qui ne peuvent être que des snobs de même que *Enguerrand* et *Adelaide* marquent l'appartenance à la haute société. Un *Tanguy* est un fils adulte qui s'obstine à habiter chez ses parents. Traditionnellement, les prénoms *Jacques* et *Jean* (*Gros-Jean*) représentaient des individus niais, ce qui a donné les expressions *faire le Jacques* (faire l'imbécile), *Gros-Jean comme devant* (ne pas être avancé, être aussi stupide qu'avant), un *Jean-foutre* (personnage incapable, superficiel). Actuellement, dans le parler des jeunes, *Kevin* représente un individu peu subtil (*un Kevin*). Une *Fatou* (*des Fatous*)<sup>10</sup> est membre d'un gang de filles (dans le contexte des banlieues). Un *Fritz* est en français populaire un Allemand.<sup>11</sup> Les *Gérard* de la télévision récompensent les plus mauvais films ou acteurs du cinéma français. Quelques prénoms sont devenus des substantifs (avec minuscule) : un *jules* (français populaire) est un petit ami (*mon jules*, *avoir un jules*), un *marcel* est un maillot de corps, les *jacques* étaient les

paysans révoltés au quatorzième siècle.<sup>12</sup> Les connotations des prénoms se retrouvent dans d'autres langues : *der deutsche Michel* (le Michel allemand) est bête et ignorant, *a dear John letter* est en anglais une lettre de rupture et dire à un Italien de *non fare il Giufà*, c'est lui demander de ne pas faire l'imbécile.

Des prénoms sont utilisés en fonction de leur terminaison qui permettent de rimer : *cool Raoul* ou *ça roule Raoul*,<sup>13</sup> à l'aise *Blaise*, *relax Max*, *tu parles Charles*, à la tienne *Etienne*, au hasard *Balthazar*, tout juste *Auguste*, fonce *Alphonse*, ça colle *Anatole*, recule *Hercule*, ça glisse *Alice*, pas mal *Pascal*, ça baigne *Hélène*, etc.<sup>14</sup> Plus rarement, c'est la première syllabe (ou les premières syllabes) qui est (sont) reprise(s) : *Allons-y*, *Alonzo*. D'autres prénoms apparaissent dans des expressions (sans rime mais non sans raison<sup>15</sup>) : *se faire appeler Arthur* (se faire réprimander), *tranquille comme Baptiste* (parfaitement serein), *pleurer comme une Madeleine* (pleurer abondamment), *t'as le bonjour d'Alfred* (dire au revoir ou se débarrasser d'un importun), *adieu Berthe* (tout est fini, c'est la fin ou tout est perdu), *en voiture Simone* (allons-y), *chauffe Marcel* (invitation à se lancer avec ardeur dans une action), etc. Même si les natifs ont souvent oublié l'origine de l'expression, il est plus ou moins possible de la retrouver :

- *Se faire appeler Arthur* ferait référence à la période de l'occupation allemande en France pendant laquelle le couvre-feu était fixé à vingt heures. Arthur serait la déformation de « acht Uhr » (8h) crié par les patrouilles allemandes aux retardataires.
- *Tranquille comme Baptiste* viendrait d'un acteur (fin XVIIIème, début XIXème) nommé Baptiste qui jouait parfaitement les niais tout en gardant un calme olympien.
- *Pleurer comme une Madeleine* fait allusion à Marie Madeleine qui répandait des larmes et des parfums sur les pieds de Jésus.
- *T'as le bonjour d'Alfred* provient d'une bande dessinée d'Alban Saint-Ogan, créée en 1925, mettant en scène deux garçons Zig et Puce et leur pingouin Alfred. Lorsque les deux héros se débarrassaient d'un adversaire, ils ponctuaient leur victoire avec cette phrase.
- *Adieu Berthe* serait une dérivation de l'expression *adieu botte* qui en patois signifierait une façon brutale de mettre fin à une discussion.

8) Avec parfois transformation de la syllabe (*Fanfan* pour *François*) et à condition que cette syllabe commence par une consonne (*Mimile* pour *Emile* ou *Dédé* pour *André*). Plus rarement, le redoublement intervient sur une syllabe qui n'est pas initiale : *Titine* pour *Christine*, *Clémentine*, *Martine*...

9) Cette terminaison peut aussi exister en cas d'apocope : *Pat* / *Patou* (*Patrick*), *Dany*, *Freddy*, *Gaby* (*Daniel*, *Frédéric*, *Gabriel*).

10) Prénom africain, variante africanisée du prénom *Fatima*.

11) Anciennement un *Fridolin*. Cette utilisation du prénom se retrouve dans d'autres langues, comme en allemand où un *Ivan* est un Russe.

12) De *Jacques Bonhomme*, surnom à l'époque du paysan français. Ces révoltes ont été nommées *jacqueries*.

13) Avec comme variante : *ça roule, ma poule* ?

14) Succès assuré dans une classe de langue, lorsque, après explication, les étudiants étrangers s'emparent de cette structure et s'interpellent à coup de : *tu l'auras Laura*, *trop vite Judith*, *tu planes Marianne*, *ça ira Sara*, *c'est trop Marco*, *reste là Daniela*, etc.

15) En effet, le prénom est motivé.

- *En voiture Simone*. Une des premières femmes à avoir le permis de conduire en France (1929) avait Simone comme prénom. Elle participa plus tard à des courses automobiles et des rallyes.
- *Chauffe Marcel*. C'est ainsi qu'au début des années 60, le chanteur Jacques Brel encourageait son accordéoniste dont le prénom était Marcel.

Mais parfois, il est cependant difficile, voire impossible, de retrouver la motivation. Ainsi, dans l'expression *Pas de ça Lisette* (utilisée pour faire cesser ou empêcher, interdire quelque chose), l'origine du prénom est inconnue. Une *Marie-couche-toi-là* est une femme facile (pourquoi Marie ?), un *affreux jojo* est un enfant turbulent (Georges, Joël, Joseph ?), le *coup du père François* est une manœuvre traître, déloyale (qui était le père François ?), *déshabiller Pierre pour habiller Paul* signifie résoudre un problème en aggravant un autre (avec des variantes : *déshabiller Paul pour habiller Jean*, *déshabiller Paul pour habiller Jacques*, *déshabiller Paul pour habiller Pierre*, etc.). Les expressions provenant de la religion ou de la mythologie sont plus transparentes : *être un Judas*, *le baiser de Judas*, *être en tenue d'Eve* (nue), *incrédule comme Thomas*, *le fil d'Ariane* (ligne directrice), *le talon d'Achille* (partie vulnérable), etc. Plus difficile pour l'étudiant étranger, celles tirées de la littérature française comme *regarder avec les yeux de Chimène* (regarder avec passion) ; il s'agit d'une héroïne de la pièce de Corneille, *Le Cid*, éperdument amoureuse. L'histoire (et non seulement l'histoire de France) a laissé aussi des expressions avec des prénoms comme la couleur d'un cheval, une *robe isabelle* (couleur jaune sable), allusion à la reine d'Espagne, Isabelle la Catholique, qui lors du siège de Grenade en 1491 aurait fait vœu de ne pas changer de robe ou de chemise avant la prise de la ville. Robe ou chemise qui serait devenue jaune.

## 2.2. Les noms

Les patronymes d'origine étrangère ont parfois subi une transformation (Cicero est devenu *Cicéron*, Aristoteles *Aristote* ou Socrates *Socrate*) ou une francisation (Cristoforo Colombo, *Christophe Colomb*<sup>16</sup>), particulièrement pour les noms de la Renaissance italienne (Raffaello, *Raphaël* ; Leonardo da Vinci, *Léonard de Vinci* ; Michelangelo, *Michel-Ange*, etc.). Plus surprenants sont les toponymes, qui peuvent garder la même graphie (*Berlin*, *Oslo*, *Dublin*, *Madrid*, *Chicago*, *Ankara*), avoir une graphie transformée légèrement (*Rome*, *Barcelone*, *Dresde*) ou plus fortement (*Londres*, *Anvers*, *Cologne*, *Naples*, *Douvres*, *Bâle*), ou une traduction (*La Nouvelle-Orléans* pour New Orleans, *La Haye* pour Den Haag, *Saint-Jacques-de-Compostelle* pour Santiago de Compostela<sup>17</sup>). La version française peut être parfois opaque comme lorsque Aachen devient *Aix-la-Chapelle*.

16) Variante espagnole : Cristóbal Colón.

17) Mais la capitale du Chili reste Santiago.

### 2.2.1. Patronymes

Tout comme les prénoms, les noms apparaissent dans des expressions. Ils viennent de la mythologie, de la religion, des domaines historique et artistique. Certaines sont facilement compréhensibles comme *le complexe d'Œdipe* ou *pauvre comme Job*, *vieux comme Mathusalem* (à condition d'avoir les références mythologiques ou bibliques nécessaire), d'autres demandent des explications.<sup>18</sup>

#### Mythologie et religion

- *Être dans les bras de Morphée* (dormir profondément). Dans la mythologie grecque, Morphée était le dieu des rêves.
- *Beau comme Adonis* (d'une beauté exceptionnelle). Dans la mythologie grecque, Adonis était l'amant d'Aphrodite.
- *Nettoyer les écuries d'Augias* (faire un très grand nettoyage, souvent dans les milieux politiques). Un des douze travaux d'Hercule.
- *Ouvrir la boîte de Pandore* (s'exposer, par initiative imprudente, à de graves dangers). Dans la mythologie grecque, Pandore avait ouvert la boîte qui renfermait les maux de l'humanité.
- *Un supplice de Tantale* (frustration due à l'impossibilité d'atteindre, malgré sa proximité, l'objet de ses désirs). Tantale fut condamné par Zeus à la faim et à la soif pour l'éternité malgré de l'eau et de la nourriture à sa portée.
- *Se croire sorti de la cuisse de Jupiter* (se croire exceptionnel). Dans la mythologie latine, le dieu Bacchus était né de la cuisse de Jupiter.
- *Jouer les Cassandra* (faire des prédictions toujours alarmistes). Cassandra avait reçu d'Apollon le don de prévoir l'avenir.
- *C'est David contre Goliath* (un combat inégal). Allusion au combat entre le jeune David et le géant Goliath.
- *Une (véritable) arche de Noé* (habitation où vivent des animaux nombreux et variés). Référence au bateau où Noé emmena une paire de chaque animal pour les sauver du déluge.
- *Un jugement de Salomon* (un jugement sage et équitable qui partage les torts des deux côtés). Cette expression fait référence au fameux jugement de Salomon lorsque deux femmes se disputaient la possession d'un bébé.

18) En effet, la culture générale n'est pas la même dans toutes les langues. Parfois, comme pour les prénoms, l'origine du patronyme ou de l'expression s'est perdue, par exemple envoyer quelqu'un chez Plumeau (éconduire) ou c'est le petit Jésus en culotte de velours (c'est délicieux, particulièrement en parlant d'un vin).

## Antiquité

- *Riche comme Crésus* (très riche). Roi de l'Antiquité qui disposait d'une fortune colossale.
- *Avoir une épée de Damoclès au-dessus de la tête* (être sous la menace d'un danger constant). Denys, tyran de Syracuse avait proposé à Damoclès de prendre sa place pendant une journée. Pour lui montrer les dangers qui guettaient un souverain, il avait suspendu au-dessus du trône une épée soutenue seulement par un crin de cheval.
- *Une victoire à la Pyrrhus* (une victoire qui coûte cher au vainqueur). Le roi Pyrrhus avait remporté une victoire contre les Romains, mais au cours de la bataille avait perdu une grande partie de ses soldats.
- *La femme de César ne doit pas être soupçonnée* (les personnalités officielles doivent être à l'abri des accusations). C'est ainsi que Jules César se justifia pour avoir répudié son épouse, soupçonnée d'adultère. Puisqu'elle était proche du pouvoir, il fallait l'écarter, fautive ou non.

## Histoire

- *Un coup de Jarnac* (coup porté par surprise, de façon déloyale). C'est par un coup de ce genre que le baron de Jarnac remporta un duel célèbre en 1547.
- *Une vérité de La Palice* (vérité évidente qui prête à rire<sup>19</sup>). On prête à tort ce genre d'affirmations à La Palice, maréchal de France sous François Premier.
- *L'œuf de Colomb* (une idée simple mais ingénieuse). Comment faire tenir debout un œuf dur dans sa coquille ? Christophe Colomb écrasa simplement l'extrémité de l'œuf.
- *C'est le chien de Jean de Nivelle*<sup>20</sup> (qualifie quelqu'un qui se dérobe quand on a besoin de lui). Jean de Nivelle, par peur, refusa d'aider Louis XI à combattre Charles le Téméraire. Ulcéré, son père le traita de « chien ».
- *Payer avec un Richelieu* (expression un peu oubliée ; à l'époque des anciens francs, payer avec un billet de 1000 francs). Le visage de Richelieu était sur ces billets.<sup>21</sup>

19) Comme par exemple : *Un quart d'heure avant sa mort, il était encore en vie. Une vérité de La Palice est aussi appelée une lapalissade.*

20) Expression assez rare et érudite, qui existe sous une forme plus longue : *C'est le chien de Jean de Nivelle, qui s'enfuit quand on l'appelle.*

21) Mis aussi payer avec un Victor Hugo (billets de 500 anciens francs ou de 5 nouveaux francs), un Bonaparte (10000 anciens francs ou 100 nouveaux francs), plus tard un Delacroix (100 francs), un Montesquieu (200 francs) ou un Pascal (500 francs). Sur tous ces billets apparaissaient le visage de ces célébrités. De même, en Italie, dans les années 70, un Christophe Colomb était un billet de 5000 liras et un Michel-Ange un billet de 10 000. Avec l'euro, ces expressions ont disparu.

## Art et littérature

- *Faire l'âne de Buridan* (hésiter, être incapable de prendre une décision). Dans une fable de l'auteur Jean Buridan (XIV<sup>e</sup> siècle), un âne affamé et assoiffé hésitait entre un seau d'eau et de la paille placés à égales distances de lui.
- *Un mouton de Panurge* (personne conformiste qui fait la même chose que les autres sans se poser de questions). Panurge était un personnage de Rabelais qui un jour jeta un mouton à l'eau. Tout le troupeau suivit et se noya.
- *Fier comme Artaban* (très fier et même arrogant). Artaban est un personnage d'un roman du XVII<sup>e</sup> siècle
- *Un secret de Polichinelle* (un secret que tout le monde connaît). Polichinelle est un personnage de la commedia dell'arte, qui gardait mal les secrets.
- *Un violon d'Ingres* (une activité secondaire, un hobby). Après la peinture, la seconde passion du peintre Ingres était le violon.
- *Une madeleine de Proust* (lorsqu'un petit événement fait ressurgir des souvenirs de jeunesse ou d'enfance). Proust décrit comment le goût d'un petit gâteau, une madeleine, plongée dans une tasse de thé, lui fait revivre des souvenirs d'enfance.

## 2.2.2. Toponymes

Comme les patronymes, les toponymes participent d'expressions (parfois de proverbes) liées à l'Antiquité, la religion, l'histoire, etc.

## Religion

- *Trouver son chemin de Damas* (se convertir à une doctrine après l'avoir combattue). Allusion à la conversion de Saint Paul sur la route de Damas.
- *Une tour de Babel* (lieu où règne la confusion, où les gens ont des difficultés à se comprendre). Dans la Bible, après le déluge, les hommes veulent construire une tour (la tour de Babel) pour atteindre le ciel, mais Dieu brouille leur langage pour qu'ils ne se comprennent plus.
- *C'est un capharnaüm* (lieu qui renferme beaucoup d'objets entassés confusément). Vient de la ville de Capharnaüm où Jésus fut assailli par une foule hétéroclite de malades cherchant la guérison.

## Antiquité

- *Franchir le Rubicon* (prendre une décision irréversible). Jules César franchit le cours d'eau, le Rubicon, pour prendre le pouvoir à Rome.
- *Tomber de Charybde en Scylla* (échapper à un danger pour tomber dans un danger plus grave). Dans la mer qui sépare l'Italie de la Sicile, Charybde était un tourbillon et Scylla un rocher. Les bateaux qui échappaient au premier allaient s'écraser sur le second. Dans l'*Odyssée*, Ulysse parvient à échapper à ces deux dangers.

- *Il n’y a pas loin du Capitole à la roche Tarpéienne* (après la gloire et les honneurs, la déchéance peut arriver rapidement). Dans la Rome antique, le Capitole était le lieu où étaient reçus les généraux vainqueurs. Près de là se trouvait la roche Tarpéienne d’où on précipitait dans le vide les condamnés à mort.
- *Rome ne s’est pas faite en un jour* (il faut du temps pour accomplir un projet important). Variante : *Paris ne s’est pas fait en un jour*.

#### Histoire

- *C’est Byzance* (c’est le grand luxe). Byzance est restée comme le symbole de l’opulence.
- *De France et de Navarre* (de partout). Depuis Henri IV, les rois de France étaient rois de France et de Navarre. D’où le sens de : en totalité, de partout.
- *Ce n’est pas le Pérou* (ce n’est pas intéressant financièrement). Lors de la domination espagnole sur l’Amérique Centrale et l’Amérique du Sud, le Pérou était un symbole de richesse.
- *Travailler pour le roi de Prusse* (travailler pour rien, ne pas être payé). Le roi de Prusse Frédéric le Grand avait une solide réputation d’avarice et payait fort mal ses soldats ou les gens qui travaillaient pour lui.
- *Un coup de Trafalgar* (un événement désastreux, généralement inattendu). En 1805, près du cap Trafalgar en Espagne, l’amiral Nelson utilise une tactique inhabituelle et remporte une bataille navale contre la flotte franco-espagnole.
- *C’est la Bérézina* (une déroute). En 1812, lors de la retraite de Russie, l’armée napoléonienne traverse la rivière Bérézina au prix de lourdes pertes. Variante : *c’est Waterloo* (autre défaite française, 1815).
- *La ligne bleue des Vosges* (une frontière à défendre). Après 1871 et l’annexion de l’Alsace-Lorraine, cette ligne bleue des Vosges personnifiait la frontière entre la France et l’Empire allemand.
- *Fort Chabrol* (situation où un ou plusieurs individus armés – avec ou sans otage – se retranchent dans une habitation cernée par les forces de l’ordre). Par référence au siège d’une maison, rue Chabrol à Paris, en 1899, où des insurgés ont résisté pendant 38 jours aux forces de l’ordre.
- *L’esprit de Munich* (lâcheté dans un contexte de négociations, généralement politiques). Allusion aux accords de Munich de 1938 lorsque la Grande-Bretagne et la France ont cédé aux exigences de l’Allemagne à propos de la Tchécoslovaquie.

#### Divers

- *Avec des si on mettrait Paris en bouteille* (avec des suppositions, tout est possible).
- *Une image d’Épinal* (un cliché, un lieu commun) La ville d’Épinal en Lorraine s’était spécialisée dans la fabrication d’images naïves (illustration de livres pour enfants, par exemple).

- *C’est la sardine qui a bouché le port de Marseille* (exagération). D’un côté allusion au goût supposé des Marseillais pour l’exagération ; de l’autre, naufrage du bateau le Sartine (et non la Sardine) qui, à la fin du XVIIIème siècle a bloqué l’accès du port de Marseille.
- *Voir Naples et mourir* (si l’on accomplit quelque chose que l’on désire ardemment, le reste n’a pas d’importance, on peut mourir tranquille). Expression empruntée à l’italien.
- *Un oncle d’Amérique* (personne riche intervenant de façon inespérée pour résoudre des problèmes financiers). Allusion au mythe de la possibilité pour les émigrants de faire fortune en Amérique.
- *Faire (bâtir) des châteaux en Espagne* (avoir des projets irréalisables et inutiles). Une des explications de cette expression remonte au XIIIème siècle : lors de la conquête arabe en Espagne, il était inutile de construire des châteaux dans ce pays puisque les Maures allaient s’en emparer.
- *Pas besoin de sortir de Saint-Cyr* (pas la peine d’avoir fait de longues études). A l’origine Saint-Cyr était la ville où s’était installée l’Ecole militaire destinée à former les officiers. Variante : *pas la peine de sortir de Polytechnique*.
- *Un cousin à la mode de Bretagne* (un parent très éloigné). Vient de l’ancienne habitude en Bretagne de donner le nom de cousin à un parent très éloigné, même à un très bon ami.
- *Habiter à Pétaouchnock* (habiter dans un endroit lointain, perdu, difficile à trouver). Pétaouchnock est une ville imaginaire. Variante : *habiter à Trifouilly-les-oies*.
- *Ça va faire du bruit dans Landerneau* (susciter une forte polémique dans un milieu fermé). Landerneau est une petite ville en Bretagne. Actuellement, ce nom propre est devenu un nom commun lorsqu’il est suivi d’un adjectif (il signifie alors, de façon un peu condescendante, un petit monde : *le landerneau littéraire, le landerneau politique, le landerneau universitaire*, etc.).
- *Un pays de Cocagne* (pays imaginaire où on trouve tout en abondance). L’origine de ce nom de pays reste très discutée : Languedoc, Hollande, Italie ?
- *Au diable Vauvert* (extrêmement loin). Mélange de « au diable » (très loin) et de « Vauvert » (château ou abbaye très loin de Paris).
- *Aller à Tataouine* (aller très loin, au bout du monde). Allusion au bagne de Tataouine, au début du XXème siècle, situé aux portes du désert, dans le sud tunisien.
- *Faire partie du Gotha* (faire partie de la haute société, de l’élite). Gotha est une ville allemande de Thuringe où fut écrit le premier livre contenant la généalogie de toute l’aristocratie européenne.

## 2.3. Prénoms, noms et particules

### 2.3.1. Nom ou prénom et nom ?

Depuis une vingtaine d'années, l'utilisation dans les médias du patronyme (avec ou sans prénom) ou du prénom seul trace une frontière entre les célébrités, les experts et les inconnus.

Les célébrités (de la politique, des arts, du show-business, du sport, des affaires, etc.) sont citées par le prénom et le nom, parfois par le simple nom ou le titre (le président François Hollande, Gérard Depardieu, Zinedine Zidane, Berlusconi, etc.). Les experts (techniciens, spécialistes) sont cités par leur prénom et nom, suivis ou précédés de leur spécialité (l'avocat Pierre Durand, Jean-Jacques Dupont médecin psychiatre, le président du tribunal pour enfants Laurent Gebler, le président de l'Institut Monétaire Européen, le Belge Alexandre Lamfalussy, etc.). Enfin les inconnus, au centre ou à la périphérie de l'événement (ceux qui par exemple sont victimes d'un accident, d'un drame, d'un échec, ou qui ont été en contact avec les victimes), sont présentés avec leur simple prénom, amputés de leur patronyme, confinés dans les rôles de simples témoins.

À la télévision, il y a les invités à qualités «qui ont un nom», littéralement, et ceux qui ne sont là que pour faire nombre, ou bien pour apporter un témoignage sur un point particulier, et qui ont n'ont qu'un prénom : *Et maintenant, on va se tourner vers Maryse, qui vient de la région lyonnaise (c'est bien ça, Maryse ?), et qui justement était dans son jardin, à la belle étoile, le soir des faits. Maryse, racontez-nous un peu ce que vous avez vu.*

À la radio, l'intervention d'auditeurs désignés par leur seul prénom se pratiquait exclusivement, jusqu'à une date récente, sur les postes périphériques et populaires. Elle a cours maintenant sur tous les postes, y compris ceux qui sont officiellement les plus «culturels», de même que les concours qui permettent de gagner ceci ou cela, des disques, des places de théâtre ou de concert, le droit de se faire entendre une minute ou deux. Ceux qui se font entendre ne prétendent pas au nom, justement.

L'élargissement constant de l'usage du seul prénom semble bien la marque d'un retrait de la responsabilité, dans la parole, et d'un mouvement général d'infantilisation de la société. Ça parle. *On a pu dire que ...* Peu importe qui a dit quoi. La voix est interchangeable et l'individu, peut-être, jetable – sauf le journaliste, qui veut être nommé, nommé et renommé : Claude Sérillon, Jean-Pierre Pernaut, Madame Sinclair, Monsieur Colombani, etc. (Camus 2000, 326).

Plus perturbant pour l'étudiant étranger est, en ce qui concerne les personnages célèbres, l'emploi du simple nom ou du prénom et du nom, consacré par l'usage, même si l'on peut dégager certaines règles. Pour les écrivains célèbres, le nom seul suf-

fit souvent<sup>22</sup> : Anouilh, Apollinaire, Aragon, Balzac, Céline, Chateaubriand, Claudel, Flaubert, Gide, Giono, La Bruyère, La Fontaine, Lamartine, Le Clézio, Mallarmé, Malraux, Marivaux, Maupassant, Mérimée, Montesquieu, Proust, Rabelais, Rimbaud, Ronsard, Sartre, Simenon, Verlaine, Zola, etc. C'est d'ailleurs souvent sous le simple nom qu'ils apparaissent sur la couverture des livres : Aragon, *La semaine sainte* ; Malraux, *La condition humaine* ; Maupassant, *Bel-Ami*, etc. D'un autre côté, certains écrivains sont nommés avec prénom et nom : Marcel Aymé, Alphonse Daudet, Alexandre Dumas,<sup>23</sup> Anatole France, Romain Gary, Théophile Gauthier, Victor Hugo, Gérard de Nerval, Jules Renard, Romain Rolland, Jules Romains, Claude Simon, Michel Tournier, Jules Verne, Boris Vian, etc. Ce qui s'explique pour Daudet (Alphonse et Léon, son fils), mais pas pour les autres. À noter que Rousseau peut être nommé par son seul prénom : Jean-Jacques. Les femmes gardent généralement leur prénom ou leur titre<sup>24</sup> : Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Madame de La Fayette, Amélie Nothomb, George Sand, Nathalie Sarraute, la comtesse de Ségur, la marquise de Sévigné, Madame de Staël, Elsa Triolet, Marguerite Yourcenar, etc. à l'exception notable de Colette (Sidonie-Gabrielle Colette a choisi elle-même de signer de son seul nom).

Les musiciens et les peintres ainsi que les sculpteurs sont nommés en général par leur seul nom : Bizet, Cézanne, Courbet, Debussy, Degas, Delacroix, Gauguin, Ingres, Manet, Monet, Picasso, Renoir, Rodin, etc. Les philosophes<sup>25</sup> et les savants<sup>26</sup> ne gardent généralement pas leur prénom : Descartes, D'Alembert, Diderot, Bergson, Bachelard, Pasteur, etc.

On retrouve (en français) ces mêmes distinctions avec des artistes étrangers ou des célébrités étrangères : Andersen, Bach, Beethoven, Copernic, Einstein, Freud, Cervantès, Goethe, Jung, Kafka, Leibniz, Locke, Modigliani, Mozart, Newton, Shakespeare, Schubert, Sisley, Tolstoï, Wagner, etc. (noms seuls) ; Ernst Jünger, Somerset Maugham, Henri Miller, Leonard de Vinci, Tennessee Williams, Stephan Zweig, etc. (prénom et non), Jean Paul (le prénom seul<sup>27</sup>), Jane Austen, Emily Brontë, les sœurs Brontë, Agatha Christie, Virginia Woolf (prénom et nom pour les femmes). Ici aussi, on peut parfois expliquer l'usage

22) Il y a bien sûr les auteurs antiques qui n'ont pas de prénoms comme Horace, Homère, Ovide, Virgile, mais aussi ceux qui ont choisi un nom de plume d'un seul nom : Stendhal, Voltaire, Molière, etc.

23) Parfois simple nom : Dumas. On précise aussi Dumas fils et Dumas père.

24) Ce qui est aussi valable pour toute célébrité féminine : Marie Curie, Anne Frank, Indira Gandhi, Rosa Luxembourg, Louise Michel, Simone Veil, etc.

25) À l'exception d'Auguste Comte dont on peut entendre le prénom.

26) Mis à part Pierre Curie (risque de confusion avec Marie Curie).

27) Johann Paul Friedrich Richter, romancier allemand plus connu sous le nom de Jean Paul. Dans ce cas, l'usage vient du pays étranger, comme l'utilisation italienne, passée en français, des seuls prénoms pour les peintres Raphaël et Michel-Ange.



par le risque de confusion (Arthur et Henri Miller, Stephan et Arnold Zweig). Mais si pour un Français, *Baudelaire* a traduit *Poe* (ou *Edgar Poe*), pour un Américain, il s'agit d'*Edgar Allan Poe* et pour un Allemand, le psychanalyste *Jung* est généralement appelé *Carl Jung*.

### 2.3.2. Avec ou sans particule ?

Autre problème pour l'étudiant étranger, le maintien ou nom de la particule *de* : *Alfred de Vigny*, *Vigny*, mais *Charles de Gaulle*, *de Gaulle*. Quelques règles peuvent aider ces étudiants à éviter ces embûches.

- Avec un titre ou un prénom, la particule reste : *Honoré de Balzac*, *René de Chateaubriand*, *Gabrielle d'Estrées*, *le général de Gaulle*, *José Maria de Heredia*, *le maréchal de Lattre*, *Guy de Maupassant*, *Alfred de Musset*, *le marquis de Sade*, *Antoine de Saint-Exupéry*, *la comtesse de Ségur*, *Nicolas de Staël*, *Alfred de Vigny*, etc.
- Seul (sans prénom ni titre), le nom polysyllabique n'a pas de particule devant consonne ou h aspiré : *Balzac*, *Chateaubriand*, *Heredia*, *Maupassant*, *Musset*, *Saint-Exupéry* (ou *Saint-Ex*), *Vigny*, etc.<sup>28</sup> Mais le nom monosyllabique garde la particule *de* : *de Lattre*, *de Staël*, *de Gaulle*.<sup>29</sup> Quelques exceptions comme *Sade* qui ne garde pas la particule. Devant voyelle ou h muet, la particule reste : *d'Aubigné*, *d'Artagnan*, *d'Alembert*, *d'Hozier* (généalogiste français du XVIII<sup>e</sup>), etc.
- S'il y a contraction de la particule et de l'article (*du*, *des*), la particule reste : *Joachim du Bellay*, *Bertrand du Guesclin*, *le chevalier des Grieux* (personnage de l'abbé Prévost), *du Bellay*, *du Guesclin*, *des Grieux*. Par contre, s'il n'y a pas de contraction de la particule et de l'article (*de la*), la particule n'est possible que devant prénom ou titre : *Jean de La Bruyère*, *Jean de La Fontaine*, *le marquis de La Fayette* mais *La Bruyère*, *La Fontaine*, *La Fayette*.
- S'il s'agit d'articles flamands ou néerlandais (*De* avec majuscule<sup>30</sup>), ces normes ne s'appliquent pas : l'homme politique sud-africain *De Klerk*, le peintre hol-

landais *De Kooning*, l'éditeur *De Gruyter*, etc. Ils suivent la règle de l'article français qu'on trouve dans *Le Clézio*, *Le Nôtre*, *Le Nain*, *Le Brun*, etc.

- Pour les noms étrangers, ces règles sont moins strictes. Les peintres hollandais et flamands *Vincent van Gogh*, *Antoine van Dyck* et *Jan van Eyck* gardent en France leur particule (*van Gogh*, *van Dyck*, *van Eyck*), l'écrivain et l'homme d'état allemands *Johann Wolfgang von Goethe* et *Otto von Bismarck* la perdent (*Goethe*, *Bismarck*) alors que les maréchaux *von Rundstedt* et *von Paulus* la gardent. Les écrivains italiens *Gabriele D'Annunzio* et *Giuseppe Tomasi di Lampedusa* deviennent *D'annunzio* (ou *d'Annunzio*) et *Lampedusa*, etc.

Actuellement, ces règles fonctionnent nettement moins pour les contemporains. C'est ainsi que dans les médias *de Villepin* est aussi fréquent (sinon plus) que *Villepin*.

### 2.4. Les surnoms

La connaissance (ou la méconnaissance) de noms propres étrangers appartient au niveau culturel de l'étudiant étranger, mais les surnoms dépassent cette « culture savante ».<sup>31</sup> Les surnoms peuvent être aisément identifiables lorsqu'ils consistent en abréviations comme les apocopes *Sarko* (Sarkozy) ou *Ségo* (Ségolène Royal), ou éventuellement répétition de la première syllabe comme *Chichi* (Chirac), *Bébel* (l'acteur Jean-Paul Belmondo), ou encore terminaison fantaisiste comme *Gainsbar* (Gainsbourg) ou *Zizou* (Zidane). On retrouve ici les règles de formation des diminutifs. Les surnoms sont beaucoup plus difficilement identifiables dans le cas de mots valises comme *Napoléon* (nabot + Napoléon : Sarkozy).<sup>32</sup> Le prénom est parfois utilisé avec un adjectif : *le grand Charles* (de Gaulle), *le petit Nicolas* (Sarkozy), *le grand Jacques* (Jacques Brel). A côté de ces surnoms, les médias utilisent aussi les sigles ou des acronymes comme *BB* (Brigitte Bardot), *BHL* (le philosophe Bernard-Henri Lévy), *DSK* (Dominique Strauss-Kahn, homme politique et ancien directeur du Fonds monétaire international), *MAM* (Michèle Alliot-Marie, femme politique française), *PPDA* (le journaliste Patrick Poivre d'Arvor) ou encore *VGE* (l'ancien président Valéry Giscard d'Estaing). Cette siglaison peut aussi servir de diminutif de prénoms : *Jipé* (J.P. : Jean-Pierre ou Jean-Paul), *Jihem* (Jean-Marc, Jean-Marie ou Jean-Michel), etc. Elle peut aussi servir de pseudonyme comme pour les auteurs de bandes dessinées belges *Jijé* (Joseph Gillain), *Jidéhem* (Jean de Maesmaker) ou *Hergé* (Georges Rémi, le père des aventures de Tintin). Mais c'est surtout l'antonomase qui permet la formation des surnoms.

28) Règle qui n'est pas toujours respectée, même par de grands auteurs : « J'écris à De Vigny en même temps qu'à vous [...] » (Lettre inédite d'Alexandre Dumas, in Maurois 1957, 152).

29) Ce dernier cas pose problème. Ou bien il s'agit d'un titre de noblesse et dans ce cas la règle s'applique, ou bien, plus vraisemblablement, il s'agit de l'article flamand ou néerlandais *De* (cf. infra).

30) La majuscule n'est pas toujours respectée, ce qui explique la minuscule pour de Gaulle (possible article flamand, dont la majuscule se serait perdue, et aurait fini par être considérée comme une simple préposition, écrit sans la majuscule par le général). Mais la majuscule ressurgit devant préposition : le retour de De Gaulle.

31) Selon Galisson, il s'agit de « culture courante » qui a la même légitimité que la culture savante (cf. Galisson 2000, 48).

32) Ou à l'étranger *Bliar* (Blair + liar) ou *Cainano* (caimano + nano, « caïman + nain » Berlusconi).

### 3. L'antonomase

L'antonomase est la substitution d'un nom propre à un nom commun ou d'un nom commun à un nom propre. C'est une « figure qui consiste à remplacer en vue d'une expression plus spécifique ou plus suggestive, un nom propre par un nom commun (*Le Sauveur* pour *Jésus-Christ*) ou un nom commun par un nom propre (*un Tartuffe* pour *un hypocrite*) » (*Trésor de la langue française*).

Par ailleurs, les représentations partagées de type patrimonial, aussi bien que celles concernant la socioculture, partagent deux processus de figement (autres que le stéréotypage, bien que voisins) que j'appelle (faute de mieux) *emblématisation* et *mythification*. Dans les deux cas de figure il y a symbolisation, exemplification (le singulier devient général) : mais alors qu'avec l'emblématisation on reste dans le cas de la représentativité notoire (Liberté, Égalité, Fraternité ; Nice ; José Bové...), avec la mythification on passe dans l'ordre de la valorisation exceptionnelle, de la sublimation (Jeanne d'Arc ; Jean Moulin...). Du reste les signes distingués par ces deux processus échappent rarement à l'antonomase (« c'est le De Gaulle de notre politique culturelle à l'étranger » ; « Roquebrun : un petit Nice en Languedoc »...) (Boyer 2001, 336).

#### 3.1. Antonomase du nom propre

Dans le cas d'expressions faisant appel à une culture universelle, les significations ne posent pas problème. N'importe quel étudiant comprend (ou devine) que *la langue de Molière* (ou de *Voltaire*) est le français,<sup>33</sup> *la langue de Shakespeare* l'anglais, *la langue de Goethe* l'allemand, *la langue de Cervantès* l'espagnol, *la langue de Dante* l'italien, *la langue de Cicéron* (ou de *Virgile*) le latin, *la langue de Tolstoï* (ou de *Pouchkine*) le russe, *la langue d'Homère* le grec, etc. Il comprendra aisément ce que signifient un *Machiavel de la politique*, un *Cicéron du barreau*, un *Napoléon du crime* ou un *Michel-Ange de la mécanique*. De même, un *Néron* est un tyran, un *Alexandre* ou un *César* un conquérant, un *Roméo* un amoureux, un *Hercule* un homme très fort, un *Casanova* ou un *Don Juan* un séducteur, un *Apollon* un homme à grande beauté, comme une *Vénus* est une femme de grande beauté et un *don Quichotte* un rêveur idéaliste redresseur de tort.

Mais qu'en est-il d'autres antonomases qui font appel à une connaissance plus spécifique de la culture française (savante ou populaire) ? *Médor* est un nom symbolique pour les chiens et *monsieur Dupont* un français moyen.<sup>34</sup> Comment savoir, sans de bonnes connaissances en littérature française qu'un *Rastignac* est un arriviste, un *Harpagon* un avare, un *Tartuffe* un hypocrite, un *Monsieur Jourdain* un naïf, un *gavroche*

33) Mais la langue de Rabelais évoque une variété de français, au vocabulaire riche et varié, populaire voire crue.

34) Même si aujourd'hui bien peu de chiens s'appellent Médor et que le patronyme Dupont n'est pas le plus répandu (contrairement à Martin ou Dubois).

un gamin parisien gouailleur, un petit *poulbot* un enfant pauvre de Paris<sup>35</sup> et un *père Ubu* un personnage lâche et cruel ? Que *Tintin* est un naïf sans connaissance sur un sujet particulier (Tintin au pays de la linguistique) et que *Bécassine* est une niaise ?<sup>36</sup> Plus difficile à comprendre encore, les *mutins de Panurge*, expression-valise pour désigner des individus dont la rébellion (mutins) est factice et en accord avec l'air du temps (moutons de Panurge).<sup>37</sup>

#### 3.2. Antonomase du nom commun

L'antonomase du nom commun permet une désignation valorisée, d'un individu ou d'un lieu. « L'antonomase du Nc (ex : *L'Orateur* pour Cicéron) implique la supériorité de l'individu concerné (Cicéron) sur les autres membres de la classe visée par le Nc (les orateurs) » (Leroy 2004 et 2005). C'est ainsi que Marie est *la Vierge*, Napoléon est *l'Empereur*, le général de Gaulle *le Général* ou le maréchal Pétain *le Maréchal* (avec majuscules). Mais toutes les figures de transformation d'un nom propre en nom(s) commun(s) n'impliquent pas obligatoirement une supériorité dans le domaine où la personne s'est illustrée quand elles servent pour la formation de surnom.

En Histoire de France, le surnom peut suivre le nom ou le prénom : *Pépin le Bref*, *Berthe au grand pied*, *Charles le Téméraire*, *Philippe le Hardy*, *Jean le Bon*, etc. Mais le nom propre peut disparaître : Charlemagne est *l'empereur à la barbe fleurie*, Jeanne d'Arc est *la pucelle*,<sup>38</sup> Henri IV *le Vert-Galant*, Bayard *le chevalier sans peur et sans reproche* et Louis XIV *le Roi Soleil*. Robespierre est *l'incorruptible*, Marat *l'ami du peuple*, Napoléon *le petit caporal* ou *le petit tondu*, Talleyrand *le diable boiteux*, *l'Aiglon* le fils de Napoléon et le maréchal Ney *le brave des braves*. Au XX<sup>e</sup> siècle, Foch est *le Tigre* ou *le père de la Victoire*, de Gaulle *l'homme du 18 juin* et Mitterrand *tonton*.<sup>39</sup> Les personnages historiques ne sont pas les seuls à bénéficier de ce traitement : Édith Piaf était *la môme*, Charles Trenet *le fou chantant*, Gilbert Bécaud *monsieur cent mille volts* et Johnny Hallyday *l'idole des jeunes*. En littérature, Sade est *le divin marquis* et Verlaine *le prince des poètes*. Certains écrivains sont désignés par des périphrases pouvant mêler nom commun et nom propre

35) Du nom de Francisque Poulbot (1879–1946) qui a produit de nombreux dessins d'enfants pauvres de Paris. Variante : un titi parisien.

36) Personnages de bandes dessinées très populaires en France. La bécassine est un oiseau réputé être maladroit et dont une des variétés est la bécassine royale. Ce qui explique le surnom parfois donné à Ségolène Royal : Bécassine Royal.

37) L'expression est de Philipe Muray (1998).

38) Ou aussi la pucelle d'Orléans. Expression reprise par Schiller dans la tragédie *Die Jungfrau von Orléans*.

39) Tante Yvonne n'était pas la femme de François Mitterrand mais celle du général de Gaulle.

(toponyme) : *l'aigle de Meaux* (Bossuet), *le cygne de Cambrai* (Fénelon), *le bonhomme de Ferney* (Voltaire), *la bonne dame de Nohant* (George Sand), etc.

Il n'est bien sûr pas indispensable d'enseigner toutes ces expressions à un public étranger qui souvent ignore lui-même ces phénomènes culturels dans son propre pays.<sup>40</sup> De même, quel étudiant français (ou parfois quel universitaire français) sait qui se cache derrière *l'aigle de Meaux* ou *le cygne de Cambrai* ? Cependant, certaines antonomases sont régulièrement employées, soit parce qu'elles sont passées dans le lexique usuel (un *Harpagon*, un *Tartuffe*), soit parce qu'elles font partie de la culture partagée et qu'elles peuvent surgir au hasard d'un article ou d'une conversation (*le Roi Soleil*, *le petit caporal*, *tonton*, etc.). D'autres requièrent des connaissances contextuelles sur le référent discursif :

Savoir que la marquise de Montespan, maîtresse officielle de Louis XIV, fut supplantée par la marquise de Maintenon, préceptrice des enfants issus de sa liaison avec le roi, ne suffit pas pour comprendre : *Mia Farrow, c'est la Montespan du plus fameux clarinettiste du cinéma* (Nouvel observateur, 6 février 1997). Il faut aussi connaître le violon d'Ingres de Woody Allen et être au fait de ses relations amoureuses, ses démêlés conjugaux et juridiques pour saisir l'ironie du journaliste. Ce sont ces connaissances associées au Np que l'antonomase mobilise pour réaliser ses effets de sens.<sup>41</sup>

Les périphrases pour désigner des noms de lieux (pays, régions, villes) peuvent embarrasser les étudiants étrangers. Certes, ils savent (ou comprennent) que *le vieux continent* représente l'Europe, mais où se trouvent *le caillou* et *le rocher* ? Ces expressions, très fréquentes dans les médias (*la capitale des Gaules* affronte ce soir *la cité phocéenne*, autrement dit l'OL contre l'OM<sup>42</sup>), mériteraient d'être enseignées. Ils pourraient ainsi repérer facilement *le plat pays* (la Belgique), *l'Hexagone*, *le pays des droits de l'homme* ou *la fille aînée de l'Église* (la France), *le rocher* (Monaco), *le caillou* (l'île de la Réunion), *l'île de beauté* (la Corse), etc. De même, ils situeraient correctement sur une carte *la Ville Lumière* (Paris), *la ville rose* (Toulouse, en raison de la couleur du matériau de construction, la brique cuite), *la capitale des Gaules* (Lyon), *la cité phocéenne* (Marseille), *la cité des papes* (Avignon), *la cité corsaire* (Saint Malo), *la cité du Lion* (Belfort), *la capitale des ducs de Bour-*

*gogne* (Dijon), *la capitale des ducs de Lorraine* (Nancy), *la perle de l'Occident* (le mont Saint Michel), etc. Ils sauraient alors que pour les Français, *la plus belle avenue du monde* est celle des Champs-Élysées et que *la Croisette* (boulevard de la ville de Cannes) est l'endroit, lors du festival de Cannes, où ont lieu les principales projections (les films en compétition sur la Croisette). De même que les étudiants étrangers en ce qui concerne la France, les Français ne comprennent pas toujours les antonomases d'origine étrangère. Certes, ils savent que Rome est *la ville éternelle*, mais combien pourraient identifier *la ville dorée* ou *la ville aux cent clochers*<sup>43</sup> (Prague) ? Où se trouve donc *le pays des poètes et des penseurs* ? C'est ainsi que les Allemands peuvent nommer leur pays (das Land der Dichter und Denker) alors qu'ils utilisent (souvent ironiquement) le terme de *Grande Nation* pour la France (terme quasi-oublié des Français).

### 3.3. Autres tropes

Les médias utilisent fréquemment des figures de style comme les métonymies pour nommer des ministères ou des institutions. *L'Élysée* représente bien sûr le siège de la présidence de la République (le président français est *l'hôte de l'Élysée*), mais aussi les services de la présidence française. C'est ainsi que *l'Élysée* peut s'entretenir avec *le 10 Downing Street*, *la Maison Blanche* ou *le Kremlin*. *Matignon* désigne les services du Premier ministre, *la place Beauvau* le ministère de l'Intérieur (dont le ministre est *le locataire de la place Beauvau*), *le Quai d'Orsay* (ou tout simplement *le Quai*), les Affaires étrangères (à ne pas confondre avec *le quai des Orfèvres*, préfecture de police de Paris), *la Place Vendôme* le ministère de la justice et *Bercy* le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie. Les élus (les députés) siègent au *Palais Bourbon* (l'Assemblée nationale) dans *l'Hémicycle* (salle des séances des députés)<sup>44</sup> pendant que les immortels (les académiciens) siègent sous *la Coupole* (Académie française) et que les financiers fréquentent *le Palais Brongniart* (la Bourse). Si *la rue de Solferino* passe un accord avec *la place du Colonel-Fabien*, c'est que le Parti socialiste (dont le siège est rue de Solferino) cherche l'alliance du Parti communiste (qui a son siège place du Colonel-Fabien).

De la même façon, *la Santé* (à Paris) et *Fleury-Mérogis* (en région parisienne) sont des prisons (*sortir de Fleury-Mérogis, passer deux ans à la Santé*), *Sainte-Anne* et *Charenton* des hôpitaux psychiatriques (*être bon pour Sainte-Anne, finir à Charenton*). Les restaurateurs vont faire *Rungis* le matin (aller très tôt aux Halles, situées dans cette ville

40) Ayant interrogé quelques étudiants ERASMUS sur les surnoms donnés à leurs dirigeants dans les années 90, j'ai eu la surprise de constater que la majorité ignoraient les surnoms et parfois le nom de ces dirigeants.

41) Siblot et Leroy 2000, 95. Autre exemple plus récent : le 24 novembre 2011, Jean-Pierre Chevènement souhaite « que la fée verte continue d'inspirer Verlaine et non François Hollande ». La fée verte est ici l'absinthe, alcool dans lequel les artistes, dont Verlaine, cherchaient l'inspiration mais aussi la candidate écologiste aux élections présidentielle Eva Joly.

42) Deux équipes de football : l'Olympique de Lyon et l'Olympique de Marseille.

43) Appellation revendiquée par les villes de Rouen, Caen, Poitiers, Dijon, Liège... De même que la Venise du nord peut qualifier Bruges, Amsterdam, Stockholm, Saint-Pétersbourg.

44) Alors que La rue de la Loi est le Parlement de Bruxelles.

pour s'approvisionner en denrées alimentaires) et les écologistes préparent un *Grenelle*<sup>45</sup> de l'environnement (des consultations publiques sur l'environnement). Cette tendance n'est pas nouvelle ; dans les années cinquante, Jean-Paul Sartre proclamait qu'il ne fallait pas « désespérer *Billancourt* » (cette ville, qui abritait la plus grande concentration ouvrière en France du fait de la présence des usines Renault, représentait la classe ouvrière). La connaissance de certaines associations participant de la culture partagée fait souvent défaut aux étudiants étrangers. En français par exemple, les rillettes sont étroitement associées à la ville du Mans. Tout le monde en France connaît le jambon de Bayonne, les pruneaux d'Agen, les bêtises de Cambrai, le nougat de Montélimar, le Brie de Meaux ou la moutarde de Dijon. L'ignorance de cette lexiculture peut gêner l'étudiant étranger :

Sous un tunnel près de Dijon, le train s'immobilise. L'attente dure. Les voyageurs s'impatientent. Quelqu'un prend un air courroucé et clame, en martelant ses mots : « La moutarde commence à me monter au nez ! ». Rire général. L'atmosphère se détend.

Seul à ne pas comprendre, l'étudiant étranger (pourtant de très bon niveau) qui m'accompagne est gêné. Pour trouver le sens de ce propos très circonscrit, il aurait fallu qu'il connaisse :

- L'expression idiomatique « La moutarde monte au nez [...] de quelqu'un » (la colère le gagne) ;
- et le groupe binaire « moutarde de Dijon » (Dijon est célèbre pour sa moutarde).

Où ce jeune Brésilien, frais émoulu de son université aurait-il bien pu l'apprendre (Galisson 1991, 136–137) ?

#### 4. L'éponyme

L'éponyme est un nom propre qui devient un nom commun. Dans ce cas, il n'a généralement pas de majuscule. Le nom propre peut être inchangé, comme le *kir* (apéritif à base de cassis ou de vin blanc inventé par le chanoine Félix Kir) un *napoléon* (pièce d'or de vingt francs), ou une *poubelle* (à l'origine une boîte Poubelle du nom du préfet parisien Eugène Poubelle, qui sous la troisième République imposa ce récipient pour l'enlèvement des ordures ménagères). Dans la mythologie grecque, *Python* était un animal monstrueux qui veillait sur la ville de Delphes, il a laissé son nom au python moderne. Il peut aussi avoir une terminaison comme la *vespasienne* (urinoir public qui fut établi à Rome par l'empereur Vespasien), la *guillotine* (invention du docteur Guillotin) ou les *mansardes* (pièces

d'habitation sous les toits conçues par l'architecte Mansart). Les éponymes français peuvent être d'origine étrangère comme le *macadam* (chaussée développée par l'Ecosais MacAdam), le *boycott* (de Charles Boycott, propriétaire terrien étranger du XX<sup>e</sup> siècle qui traitait fort mal ses fermiers, ceux-ci refusèrent de moissonner sur ses terres) ou le *calepin* (à l'origine un dictionnaire, terme emprunté à l'italien *calepino*, qui vient d'Ambrogio Calepino, auteur d'un fameux dictionnaire latin). Lors du passage des éponymes d'une langue à l'autre, il peut y avoir un glissement de sens. C'est le cas avec *chauvin* et *chauvinisme*. Ces mots viennent du nom d'un personnage de comédie du XIX<sup>e</sup> siècle, le soldat Nicolas Chauvin, soldat enthousiaste et patriote lors du premier Empire. Si *chauvin* et *chauvinisme* désignent une admiration exagérée de son pays ou un étroit esprit de clocher, en anglais *chauvinist* et *chauvinism*<sup>46</sup> désignent un misogynne (un phallocrate en français moderne) ou la misogynie (*male chauvinism*), tout comme l'est un *Chauvi* allemand.

Le nom propre peut aussi devenir un verbe. L'écrivain Marivaux a donné le *marivaudage* (légèreté de ton dans des propos qui ont l'amour comme sujet) mais aussi le verbe *marivauder*. *Galvaniser* (électriser, stimuler) vient du physicien italien Galvani. La *guillotine* sert à *guillotiner*, le *boycott* à *boycotter*, la *pasteurisation* (stérilisation, du nom propre Pasteur) à *pasteuriser*, etc. Ces termes, attestés en français (cf. Germa 1993 ; Cellard 1990), se trouvent en général dans les dictionnaires et ne posent pas trop de difficultés au locuteur étranger qui les rencontre dans un texte ou dans une conversation. Bien différent est le problème de l'adjectif éponyme, qui provient de l'usage et qui véhicule dans sa formation des nuances qui peuvent échapper à l'étudiant de français langue étrangère ou seconde. Lorsque l'adjectif vient d'un verbe éponyme, il s'agit en général d'un participe passé : un public *galvanisé*, un condamné *guillotiné*, du lait *pasteurisé*. Mais dans les autres cas, les problèmes commencent : une morale *platonicienne* n'a que peu de rapport avec un amour *platonique*, et un accent *gaullien* n'est pas obligatoirement lié à un mouvement *gaulliste* (cf. Glachant et Robert 2002, 37–38). La pensée, l'idéologie, les théories de ces célébrités s'obtiennent en ajoutant à leur nom le suffixe *-isme* : *bovarysme*, *cartésianisme*, *épicurisme*, *marxisme*, *sadisme*, etc. Mais l'adjectif se forme principalement à l'aide de quatre suffixes : *-esque*, *-ique*, *-ien*, *-iste*.<sup>47</sup> Ces suffixes n'expriment pas les mêmes nuances et ne sont pas interchangeables. C'est à ce problème que se heurte

46) Parfois avec un adjectif : *male chauvinist*, *male chauvinism*.

47) Quelques autres suffixes existent, mais de moindre occurrence : *-ain* (élisabéthain), *-al* (marial), *-an* (mahométan), *-iaque* (simoniaque), *-ite* (préraphaélite). Plus rares encore : *hugolâtre* (qui adore Hugo). Le suffixe *-ant* n'est qu'un participe présent ou un adjectif verbal formé à partir du verbe : *pasteurisant*, *galvanisant*, *guillotinant*. Il peut parfois avoir le sens de « qui tend vers, qui imite » : *ronsardisant*.

45) En référence aux accords de Grenelle en 1968. Les négociations (sur les salaires) s'étaient déroulées au ministère du Travail, rue de Grenelle à Paris entre gouvernement, syndicats et organisations patronales. Depuis un Grenelle sert à désigner les négociations et les accords regroupant tous les partenaires sociaux.

souvent l'étudiant étranger, tant dans la compréhension des nuances que dans la création d'adjectifs éponymes.

#### 4.1. -esque et -ique

Le suffixe *-esque* exprime l'exagération, la démesure, l'outrance (comme dans les adjectifs *grotesque*, *clownesque*, *titanesque*, etc.). Il sert à caricaturer et appartient plutôt, lorsqu'il forme un adjectif éponyme, aux domaines littéraire et historique : *un paysage dantesque*, *une verve moliéresque* (relatif à l'œuvre de Molière), mais aussi *un médecin moliéresque* (un médecin comique ou ridicule), *des plaisirs sardanapalesques* (luxue et débauche, de Sardanapale, roi assyrien de l'Antiquité, symbole de vie luxueuse et débauchée), *un personnage ubuesque* (cruel et couard, du personnage de l'écrivain Alfred Jarry, Ubu), *une situation ubuesque* (comiquement insensée), *une attitude donjuanesque*, *une histoire rocambolesque* (avec beaucoup de rebondissements, à la limite de l'in vraisemblance, de Rocambole, personnage de roman-feuilleton du XIX<sup>e</sup> siècle), etc. Ce suffixe s'applique parfois à des peintres, pour railler, marquer une outrance, l'exagération d'aspects déjà très prononcés chez l'artiste. *Caravagesque* désignera un clair-obscur systématique ou excessif, *raphaëlesque* une douceur, un calme de carte postale, et *michel-angelesque* une anatomie masculine exagérément musculeuse ou torturée. En dehors des formes attestées par le dictionnaire ou l'usage, il est possible d'utiliser ce suffixe pour marquer l'ironie ou la dépréciation : un regard *sartresque*, une démarche *chaplinesque*...

Le suffixe *-ique* marque une référence à un des aspects primordiaux du personnage (réel ou de fiction). C'est ainsi qu'*homérique* ne garde du poète grec que l'aspect énorme et tapageur : *un rire homérique*. Un repas peut être *pantagruélique*, un amour chaste *platonique*,<sup>48</sup> un calcul subtil et perfide *machiavélique*, un plaisir *sadique* et des enseignements (ou des amours) *socratiques*. Ce suffixe peut aussi apparaître dans des domaines scientifique et technique (*pythagorique*, *voltaïque*), relatifs à la pratique religieuse (*judaique*) ou à un style (*jésuitique*, *pindarique*).

#### 4.2. -ien /-ienne, iste

Le suffixe *-ien* (ou *-éen*) est de loin le suffixe le plus fréquent des adjectifs éponymes. On peut distinguer trois sortes d'adjectifs :

- Ceux dont la dimension éponymique a disparu. Dracon, premier magistrat d'Athènes en 621 avant J.-C., rédigea le premier code pénal de la cité. Personnage oublié qui n'a laissé que son adjectif éponyme *draconien*. John Dalton était (1766–1844) est l'auteur d'une théorie sur le trouble de la vue qui

empêche de distinguer certaines couleurs les unes des autres. Personne ne se souvient de lui mais tout le monde connaît l'adjectif *daltonien*.

- Ceux dont le rapport entre le nom propre et l'adjectif éponyme n'est plus immédiat : *une situation cornélienne* (conflit, dilemme où le devoir le dispute à la passion) sans avoir obligatoirement à l'esprit Pierre de Corneille. C'est aussi le cas du calendrier *julien* (introduit par Jules César) et les chants *grégoriens* (attribués au pape Grégoire).
- Les adjectifs qui ont gardé un rapport évident avec le nom propre, ce sont les adjectifs les plus fréquents. Lorsque le rapport est maintenu, l'adjectif peut remplacer un complément de nom : *les campagnes napoléoniennes* (de Napoléon). Il y a ainsi *la période stalinienne*, *le théâtre sartrien*, *la poésie mallarméenne*,<sup>49</sup> *l'écriture proustienne*, *la linguistique saussurienne*, *les psychanalyses freudienne, jungienne, lacanienne*, *un opéra wagnérien*, etc. Ce suffixe peut aussi marquer l'appartenance à un style, un art, une manière, particulièrement avec l'article indéfini. Une maison à *la Balzac* est une maison *balzacienne*. Ces adjectifs proviennent d'éponymes de penseurs et écrivains : *une vie épicurienne*, *des images platoniciennes*, *une atmosphère kafkaïenne*, *une ironie voltairienne*, *un humour rabelaisien*, *une foi pascalienne*, *un esprit cartésien*,<sup>50</sup> mais aussi de certains personnages historiques, comme le baron Haussmann (*des immeubles haussmanniens*) ou comme le général de Gaulle qui a laissé le souvenir de *gestes gaulliens* (grandeur et indépendance nationale). La différence entre l'appartenance (*l'épopée napoléonienne*) et la manière (*un doute cartésien*) n'est pas toujours très nette et dépend souvent de l'article : *l'écriture proustienne* est celle de Proust alors qu'*une phrase proustienne* est une phrase très longue.

Le suffixe *-iste* appartient nettement au monde de la politique, il marque l'appartenance ou la défense d'une doctrine : les partis *maoïstes*, *marxistes-léninistes*, *trotskistes*, les régimes *titiste*, *pétainiste*, *franquiste* ou *castriste*, la révolution *sandiniste*, etc. Il marque aussi une appartenance religieuse, plus rarement philosophique : les moines *taoïstes* et *bouddhistes*, les tendances *jansénistes*, les frères *maristes*, le mouvement *thomistes*, une société *rousseauiste*, etc.

49) Le suffixe *-ien* peut devenir *-éen* lorsque l'éponyme se termine par *e*, *é* ou *us* : *confucéen*, *mallarméen*, *nietzschéen*, *prométhéen*, etc. Mais cette variante n'est pas systématique : *Racine*, *racinien* ; *Malthus*, *malthusien*...

50) Les dérivations sont parfois inattendues : Descartes devient *cartésien* (adjectif formé sur le nom latinisé *Cartesius*), Aristote *aristotélécien*, Hugo *hugolien*, Giraudoux *giralducien* (à ne pas confondre avec *Géraldy*, *géraldien*), et Rimbaud *rimbaldien* (cf. Glachant et Robert 2002, 38).

48) En effet, Platon affirmait la supériorité des idées sur les faits, mais les théories de Platon sont des théories platoniciennes.

### 4.3. -ien ou -iste ?

Cette appartenance, cette adhésion (politique, religieuse ou philosophique) peut aussi être signifiée par le suffixe *-ien*. En effet, ce suffixe peut quelquefois marquer l'adhésion à un courant de pensée ou un mouvement idéologique : les Français connaissent plusieurs tendances politiques : *giscardienne*, *chiracienne*, *rocardienne*, etc. Il n'y a aucune raison pour qu'un ministre soit (ou ait été) *chiracien* ou *giscardien* et tel autre *mitterrandiste*, *chevènementiste*, *jospiniste* ou *lepéniste*. La même opposition s'applique aux régimes historiques : *nasserien*, *mussolinien*, *hitlérien*, *stalinien*, etc. d'un côté ; *léniniste*, *maoïste*, *gaulliste*, *franquiste*, etc. de l'autre. On pourrait avancer que la forme en *-ien* signifierait une référence à l'homme (Nasser, Mussolini, Hitler, Staline) et la forme en *-iste* une allégeance aux idées ou au système politique d'un homme particulier (le titisme, le maoïsme, le léninisme, etc.) : *gaullien* se réfère à la personnalité du général (les fameux gestes gaulliens), et *gaulliste* à ses partisans (une politique gaulliste). De même la distinction est nette entre ce qui a rapport à Napoléon (une *silhouette napoléonienne*) et qui est partisan de la dynastie des Bonaparte (*un complot bonapartiste*). La littérature retient l'opposition entre *voltairien* et *rousseauiste*. On peut essayer d'expliquer cette opposition par le fait que Rousseau aurait été considéré comme théoricien et susceptible d'avoir des adeptes qui suivraient ses conseils de vie sociale (une *société rousseauiste*), alors que Voltaire n'aurait créé qu'un style (*un doute voltairien*, *un sourire voltairien*).

La frontière sémantique entre ces deux suffixes reste cependant parfois imprécise comme par exemple dans le cas des églises *luthériennes* et *calvinistes*. Y a-t-il, à l'intérieur du protestantisme, une différence d'intensité entre la foi luthérienne et la foi calviniste ? Nous ne jugerons point. Actuellement, le plus grand flou règne quant aux hommes politiques (*sarkoziste* ou *sarkosien*, *hollandiste* ou *hollandien* ?). Mort des idéologies ?

### 5. Conclusion

Participant de la culture courante et de la culture savante, la lexicuture des noms propres mériterait d'être plus présente dans les programmes d'enseignement du français sur objectifs universitaires (FOU) (Mangiante et Parpette 2011). En effet, cette lexicuture est présente dans les trois composantes du FOU : français académique, français langue seconde et français pour l'intégration universitaire. Certains aspects pourraient ne concerner que les étudiants en Lettres et en Sciences humaines (comme l'adjectif éponyme ou la particule nobiliaire) ; d'autres, en revanche, très présents dans la langue courante et les médias, pourraient être intégrés dans des cours de langue et de civilisation pour étudiants étrangers en France comme les ERASMUS.

### Bibliographie

- BOYER, Henri (2001) : « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée* n° 123-124. Paris : Didier, p. 333-334.
- CAMUS, Renaud (2000) : *Répertoire des délicatesses du français contemporain*. Paris : P.O.L.
- CELLARD, Jacques (1990) : *Godillot, Silhouette et Cie*. Paris : Belfond.
- GALISSON, Robert (1991) : *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GALISSON, Robert (2000) : « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique ». *Mélanges CRAPEL*, n° 25.
- GERMA, Pierre (1993) : *Du nom propre au nom commun, dictionnaire des éponymes*. Paris : Éditions Bonneton.
- GLACHANT, Thierry et ROBERT, Jean-Michel (2002) : « Formation de l'adjectif éponyme ». *Le français dans le monde*, n° 319, p. 37-38.
- LEROY, Sarah (2004) : *Le nom propre en français*. Paris : Ophrys.
- LEROY, Sarah (2005) : *De l'identification à la catégorisation*. Paris : Éditions Peeters.
- MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal (2011) : *Le français sur objectifs universitaires*. Grenoble : PUG.
- MAUROIS, A. (1957) : *Les trilogies Dumas*. Paris : Hachette.
- MURAY, Philippe (1998) : *Les mutins de Panurge, Exorcismes spirituels*, tome 2. Paris : Les Belles Lettres.
- ROBERT, Jean-Michel (2013) : « Lexicuture et noms propres, terrain miné pour étudiants Erasmus ». *Études de linguistique appliquée* n° 169. Paris : Klincksieck, p. 63-74.
- SIBLOT, Paul et LEROY, Sarah (2000) : « L'antonomase entre nom propre et catégorisation nominale ». *Mots – Les langages du politique*, n°63. ENS Éditions, p. 89-104.

### Summary

*The first part of this article deals with the names (first names, surnames, diminutives) and toponyms. How to recognize masculine and feminine first names, how diminutives of first names are made, how to understand and how to use linguistic expressions containing proper nouns (first names, surnames or toponyms). The first name can signal ones membership of a given social class and the way in which the mass media use the first name or the surname indicates the social status of a person. This part tackles the problem of using only the surname or first name and surname to quote famous writers, painters, musicians, philosophers, etc.: Flaubert, Rimbaud, Zola but Simone de Beauvoir, Victor Hugo and Jules Verne. This common culture shared by French-speaking speakers is often unknown to foreign students. Another problem (more of a linguistic one than a cultural one) is the particle associated with titles of nobility. Some rules are proposed for the maintenance or not of the particle in the absence of first name or title: Honoré de Balzac, Balzac, le général de Gaulle, de Gaulle.*

*The second part focuses on nicknames and antonomasia. In rhetoric, antonomasia is a substitution of any epithet or phrase for a proper name, such as "the little corporal" for Napoleon I (antonomasia of the common noun). The reverse process (substitution of a proper name for a phrase) is called antonomasia of the proper name ("a Casanova" for*

a smooth-talking charmer who has mastered the art of seducing women). Many famous people (in history, literature, show business, etc.) have received nicknames by means of these figures of speech: Robespierre is also known as "the Incorruptible" and Sade as "the Divine Marquis". Such denominations can also be given to countries, cities, towns or places: Hexagon (France), the City of Lights (Paris), the Eternal City (Rome). Some are well-known but some others present difficulties in understanding: how to localize "the Rock" (Monaco) and "the stone" (New Caledonia)? Other figures of rhetoric (such as metonymies) appear frequently in the French press: "l'Hémicycle" (French Assembly), "la Santé" (a prison) "un Grenelle" (an open multi-party debate that brings together representatives of national and local government and organizations on an equal footing, with the goal of unifying a position on a specific theme).

The last part is devoted to eponymous adjectives. These adjectives have different endings and foreign learners may not be aware of the nuances brought by the suffix. Thus, they may confuse "platonique" (platonic) and "platonicien" (platonist). A presentation of the four most important endings (-esque, -ique, -ien, -iste) allows a better comprehension of the subtleties of the foreign language.

**Alice Tihelková**

## **Recent Changes in the Role and Status of the British Middle Class**

### **Abstract**

*Throughout much of the twentieth century, the British middle class enjoyed relative economic and social stability. However, since the arrival of the credit crunch of 2008 and the subsequent economic recession, members of this social group have been facing a series of challenges to their established way of life as a result of the increasing economic uncertainty, rising costs of housing and education and ever tougher competition on the labour market. The paper aims to demonstrate how the middle-class status is being affected by these changes. Particular attention is paid to the phenomenon of the coping class, a term coined to refer to individuals striving to maintain both self-reliance and distinct middle-class identity amidst the economic adversities. The changes affecting this group are shown to be part of a wider restructuring of British society currently underway, with a "two nations" model looking increasingly likely to replace the traditional tripartite arrangement.*

*Key words: middle class, Margaret Thatcher, coping class, welfare state, Ed Milliband, credit crunch*

### **1. Introduction**

"We are all middle-class now," exclaimed John Prescott, a senior New Labour figure, shortly after the party's landslide victory in 1997 (Webb 2011). A soundbite rather than a reflection of social reality, this assertion not only demonstrated the shift of the New Labour

project from the left to the centre, but also voiced a vision of a more affluent, meritocratic Britain, no longer divided by traditional class barriers. Fifteen years on, the false optimism of this statement is evident. Class awareness remains an entrenched element of British society, while social mobility, a pre-requisite to greater social equality, has been in steady decline. What is more, the position of the British middle class, so far relatively secure and comfortable, is becoming vulnerable under the strains of the present economic recession. The “coping classes”, another name popularly given to the middling sections of British society, are finding it increasingly more difficult to cope.

The present paper aims to provide an analysis of the recent changes faced by the British middle class, both from economic, social and cultural points of view. Before that task is undertaken, some theoretical background may help to illuminate the relevance of discussing British society in terms of class. Cultural historian Arthur Marwick has called the British class system “*that topic all absorbing*”, emphasizing the crucial role of class as an identity indicator in contemporary Britain (Marwick 2003, 17). Even in the face of sweeping demographic changes, class is showing remarkable resilience, as numerous polls repeatedly demonstrate.

The term “class” may require some initial explication. In his seminal book *Class in Britain*, historian David Cannadine argues for three models of social structure that have developed over centuries and have provided the British with a means of making sense of their position in society (Cannadine 2000, 20). The first and oldest is the hierarchical model of ranks and orders. Medieval in origin, this model perceived society as “*providentially ordained, hierarchically ordered and organically interconnected*” (Cannadine 2000, 26), with each rank being essential to the functioning of the organic whole. Though being used mainly in pre-industrial Britain, the model did not die out completely, playing a role in the visions of some twentieth-century, conservative-minded writers or politicians (Evelyn Waugh, Stanley Baldwin and, to some extent, even Margaret Thatcher).

The second model, the tripartite system comprising the upper class, the middle class and the working class (with possible subdivisions, plus the addition of an under-class) came into existence during the Industrial Revolution as a result of the rapid growth of cities and urban populations. This is the model which is most commonly referred to when discussing class and in terms of which the majority of British population identify their social position.

The third, dualistic model of “two nations” (i.e. the rich and the poor, or “them” and “us”) originated during the nineteenth century and was popularized by Benjamin Disraeli in his novel *Sibyl*.<sup>1</sup> Despite having its roots in Victorian social divisions, the model

has also proved viable in more recent periods, having been evoked by a series of writers, artists and political figures (examples including the concept of U and non-U language by novelist Nancy Mitford, the rhetoric of *The Guardian* journalist Polly Toynbee or the song *Common People* by the Britpop band Pulp). For the purposes of the present paper, the tripartite model will be primarily used, with reference to the two nations model where needed.

Having outlined the three possible concepts of class, some delimitation of the term “middle class” needs to be provided. Here, definitions vary greatly, especially when made from the economic point of view, i.e. when attempting to define middle class membership on the basis of income. The solution most workable for the purposes of the present paper appears to be the delimitation used by sociologists Nicolas Abercrombie and Alan Warde, who define the middle class on the basis of occupation, given that the other attributes of class (social and cultural patterns, etc.) are to a great extent linked to the occupation performed by the individual (Abercrombie and Warde 2000, 168-176). On that basis, the middle class can be subdivided into the following groups:

- a) The service class, comprising managers, higher professionals (lawyers, doctors, engineers, etc.) and lower professionals (e.g. teachers, nurses, social workers etc.)
- b) Routine white-collar workers.
- c) Petite bourgeoisie (self-employed people or owners of small businesses).

As seen further in this paper, the economic and social changes of recent decades have affected the individual groups of the middle class with different intensity, producing different outcomes.

## 2. Historical overview

In the years following the end of the Second World War, the structure of British society resembled a pyramid, with a small but extremely affluent and influential upper class at the top, followed by the more numerous middle class and, finally, by the large majority represented by the working-class. For British society as a whole, the post-war years involved a gradual move from austerity to affluence, the middle class being no exception to this. The process was foreseen by Labour minister Herbert Morrison, who declared in 1948: “*The middle classes, whose energies have helped to make Britain great during the nineteenth century, can look forward with confidence to an important and prosperous future*” (Cannadine 2000, 156). However, many middle-class people did not share the

<sup>1</sup> Disraeli's definition of the two nations concept famously reads: “*Two nations between whom there is no intercourse and no sympathy; who are as ignorant of each other's habits, thoughts, and feelings, as if they were dwellers in different zones, or inhabitants of*

*different planets; who are formed by a different breeding, are fed by a different food, are ordered by different manners, and are not governed by the same laws. [...] The rich and the poor*” (Disraeli 1995, 66).



minister's optimism, believing instead that they were being squeezed by Labour's welfare policies as well as let down by the Conservatives, who, under the post-war political consensus, refused to cut taxes and reduce welfare expenditure.

In terms of the cultural identity of the middle class, there were contradicting trends. On the one hand, there was a distinct positive self-image connected with being middle class (centred around the core values of respectability, education and, above all, being independent of the welfare state), coupled with a tangible feeling of superiority towards the working class. On the other hand, to other social groups, middle-class life appeared as far from fashionable. Considered as too suburban, repetitive, uninspiring and effeminate (while the working classes prided themselves on their grit), it was frequently subject to mockery, such as in the song *Semi-Detached Suburban Mr. James* by Manfred Mann or the popular comedy series *The Fall and Rise of Reginald Perrin*.

The 1980s, however, marked a dramatic change in both the economic situation and the social image of the middle class, the obvious reason being the embrace of Thatcherism.

Thatcher's vision was centred around the idea of an enterprise economy, based on the perceived virtues of hard work, self-reliance and responsibility, and it was the middle class members whom she saw as the bearers of these virtues (Cannadine 2000, 173). Her "middle England" (she would often use this term to refer to middle-income social groups) included not only the traditional middle-class members, but also white-collar workers, skilled blue-collar workers and self-employed people of various kinds. Thatcher's championing of the enterprise culture resulted in an increased desirability of the middle-class lifestyle. The suburban existence, once sneered at, became an object of aspiration, together with the conspicuous consumption enabled by the easy availability of credit cards. The structure of British society, accordingly, underwent change; its model now resembled a diamond, with middle class being the most numerous group, while the working class went into decline as a direct result of the abandonment of industry in favour of the service sector. The years of John Major's Conservative premiership saw the continuation of this trend.

With the 1997 landslide election victory, a reinvented Labour Party came to power under the leadership of Tony Blair. In the election campaign, New Labour deliberately attempted to appeal to middle-class voters, or more precisely, to a combination of striving white collar workers and skilled manual workers. The latter group earned the popular nickname "Sierra Man" (later changed to "Mondeo Man"), based on a 1996 Blackpool speech in which Blair identified an aspirational voter from a lower background whose desire for social mobility made him sympathize with Conservatives rather than Labour. Thus, New Labour presented itself as the party of aspiration, repeatedly wooing the middle sections of society (as opposed to its traditional working-class support base, continually shrinking due to de-industrialisation) and presenting itself as the party of meritocracy.

During Labour's first term, middle earners saw an improvement over the previous Conservative administration; these were the "feast years" (Lansley 2011a, 15). During the second and the third terms, however, the trend was reversed (the "lean years"). Yet, despite the decrease in income growth, the members of the middle class largely managed to retain their affluent living standards throughout the Blair years; this was made possible by the growing dependence on debt. Simultaneously, the middle class was becoming increasingly polarized, a process greatly hastened by the credit crunch of 2008 and the subsequent economic recession. By the end of the first decade of the twenty-first century, Britain's middle class was clearly facing new economic and social challenges.

### 3. The coping class

The arrival of the credit crunch in Britain in 2008, with the accompanying slowdown of the British economy, coincided with the emergence of a new term in the social debate – the *coping class/classes* (the plural form is often used). Coined by Irish columnist and senator Eoghan Harris and quickly adopted by British newspapers, it has been used to refer to middle-class members hard-pressed by the worsening economic situation (Harris 2008). The word "coping" relates to the effort involved in maintaining livelihood amidst the present economic challenges; whether intended or not, it implies the middle-class value of economic independence of the State, mentioned in the previous section. Indeed, when coining the term, Harris sympathetically used it in contrast to the term *cushioned class*, by which he meant the protected public sector class whose members were surviving the economic crisis without struggle.<sup>2</sup> Thus, inherent in the concept of the coping class is dissatisfaction with the government policies which appear to penalize hard work and self-reliance.

The image of the coping classes as victims of not only economic crisis but also direct government neglect soon began to feature in a series of – predominantly right-leaning – newspapers (and their online versions), most notably in *The Telegraph*, which began to present itself as the voice of this disenfranchised group. The most extensive coverage of the phenomenon came in a trio of articles by journalist Judith Woods, whose very titles expressed the felt injustice in no uncertain terms: *The Coping Classes – Part 1: Why Do We All Feel So Damn Poor?* (Woods 2008a), *The Coping Classes Part 2: Paying for Their Good Intentions* (Woods 2008b) and *The Coping Classes Part 3: From the cradle to the grave: bills, bills, bills ...* (Woods 2008c).

Similar sympathetic attempts to present an economic, social and cultural profile of the coping class were made by other dailies, including *The Times*, *The Financial Times* and *The Daily Mail*.

2) Since 2008, the term *cushioned class* has ceased to apply as the public sector now faces substantial cuts under the present Coalition government.

Subjected to analysis, the coverage of the coping class in these major periodicals is revealed to contain some basic characteristics of its members, as outlined below:

a) They are portrayed as hard-working, responsible and self-reliant. Judith Woods (clearly identifying herself as a coping class member) provides the following characteristics: *"Hard-working, astute and competent, we in the Coping Class are happy to take responsibility for our own lives; we rush home from the office to read to our children at bedtime, we save as best we can for our pensions"* (Woods 2008a). Thus, they are depicted as the embodiment of Thatcher's enterprise culture, with a markedly positive self-identity and a firm set of values.

b) They are presented as victims of heavy taxation. Their hard work and contribution to the national economy is shown to be in stark contrast to the unfairness of being subjected to stealthily increasing taxes. They are constantly depicted as bearing the brunt of the tax burden, while the working classes are on the receiving end of family credits and various benefits and the super-wealthy enjoy high pay rises or evade paying tax by being domiciled in tax havens. The phrase "taxed to the hilt" appears quite frequently in this context. There is a marked sense of a betrayal by the Government (primarily Gordon Brown's New Labour Cabinet, but later also the Coalition government led by David Cameron), which to a large extent owes its election to the coping class vote.

c) They are shown to be facing an ever-increasing employment and housing insecurity. With the economic recession hitting white-collar jobs particularly hard, the coping classes are at a growing risk of redundancy and inability to find new positions. Interestingly, the vulnerability to joblessness is shown to be affecting not only households on median incomes; higher-income groups are also impacted, with occupations such as lawyers, architects or financial advisers increasingly claiming the jobseeker's allowance. As the majority of middle-class families depend on two incomes, the loss of one income is revealed to pose the risk of losing the family home due to an inability to pay the mortgage. Thus, logically, employment and housing worries go hand in hand.

Despite the financial squeeze, the awareness of future employment insecurity is shown to have led many coping class parents to invest more in their children's education, often at the cost of other expenses such as holidays, socializing, new purchases, etc. Where parents are unable to fund private schooling due to rising tuition fees, they often choose to move to areas with good-quality state schools; finding adequate education facilities thus becomes a major relocation factor. In some instances, parents unable to af-

ford private education go so far as to "play the religion card",<sup>3</sup> i.e. pretend to be affiliated with a particular religious denomination in order to secure their children a place in one of the faith schools, believed to provide a higher educational standard than regular comprehensive schools. This practice is rarely criticized by the articles sympathetic towards the coping class; rather, it is treated as an indicator of how desperate the situation of those in the middle has become (Randall 2009). Furthermore, the material insecurities are shown to be having psychological impacts on the coping class members, with the occurrence of anxiety, depression, binge drinking and domestic disagreements on the increase.

d) They are portrayed as the so-called *sandwich generation*. In addition to financial and employment insecurities, coping class couples (especially those in their forties) face the double burden of having to care for their elderly parents while still providing for their children. In this context, again, coping class members are presented as the victims of the government's injustice, the argument being that the present system penalizes families with savings, who, having been fiscally responsible, are now having to pay for the care of their elderly family members while people with no savings are entitled to state assistance in covering care costs (Woods 2008a). In other instances, however, coping class couples are shown to be growing more reliant on the financial support of their parents, the Baby Boomers, who were fortunate enough to spend their productive years in a period of prosperity when purchasing property and saving money posed far fewer problems than today.

e) They are shown as having to downsize in the face of rising bills. This increasing pressure on the budget has not only economic implications, but also cultural ones, for the coping class members are being forced to give up some lifestyle aspects that have previously constituted a marked part of their identity. The most striking of these changes, perhaps, is the change in shopping habits. In the face of the decline in living standards, many coping class families are having to abandon shopping at their previously preferred chains (Waitrose, Sainsbury's, M&S) or to give up ethical shopping, such as buying organic or Fair Trade food. Instead, they are turning

3) Interestingly, the practice of "faking faith" in order to get to a better school has even been publicly condoned by Prime Minister David Cameron, who commented: "I think it's good for parents who want the best for their kids. I don't blame anyone who tries to get their children into a good school. Most people are doing so because it has an ethos and culture. I believe in active citizens" (Cockroft 2008).

towards discount or clearance chains of various kinds, such as Lidl or Aldi for groceries and Primark or Matalan for clothing. The rising preference for lower-price food retailers has led to the coining of the catchphrase "Lidl Britain!" (a paraphrase on the TV series *Little Britain*) by *The Telegraph* to refer to a whole new attitude to shopping among middle-class Britons (Blythmann 2008). Amidst the economic pressure, shopping at discount stores appears to have lost its inferior status and has become a new shared indicator of being part of the coping class: "*there's been a major shift from status to value. People are less concerned about what their choice of supermarket says about them and more about what their choice of supermarket can do for them. Shopping at a discount store has a sort of 'I'm not-proud' inverted chic about it*" (Blythmann 2008). Other aspects of downsizing and cutting back on the previous middle-class lifestyle include taking lodgers (thus sacrificing the much-cherished privacy of the home), eating in rather than out, choosing home entertainment (TV, the Internet) over socializing or attending cultural events, giving up weekend trips to save fuel, leaving out foreign holidays and, alarmingly for the society, ceasing charitable donations.

#### 4. Criticism of the coping class

Not all debate on the coping class, however, has been sympathetic towards this group. A number of commentators, especially those writing for the left-leaning periodicals (*The Guardian*, *The Independent*, etc.), have described the coverage of the plight of the class as exaggerated, pointing out that other groups have been far more severely affected by the recession. In her *Observer* article *Pity those poor souls who have to cut back and let the nanny go*, author Catherine Bennett argues that despite their complaints, which are unlikely to arouse any sympathies outside the group, coping class members actually remain wealthy and privileged, their grievances being of little real substance (Bennett 2008).

On a similar note, diplomat, journalist and Labour Party member Tim Collard argues in his article *To hell with middle-class self-pity. Let's hear it for the real coping classes* (Collard 2010) that the term coping class has been undeservedly applied to the comfortable middle class, when the real "copers" are poor families from disadvantaged areas, especially in the unemployment-stricken North of England. According to Collard, while working-class families in the North found themselves sudden victims of Thatcherite policies involving the abolition of the staple industries, the middle cases enjoyed prosperity for an extended period of time, thus being able to save and prepare for more difficult times, an opportunity they missed in favour of consumerism and life on the credit card.

The voices downplaying or relativizing the problems of the British middle class in the face of the current economic recession appear to be in the minority, however. In the political circles, the risks of the impoverishment of the coping class seem to be gaining urgency, regardless of party affiliation. Probably the most striking example is the recent speech by Labour Party leader David Milliband in which the phrase "squeezed middle"<sup>4</sup> appeared referring to a group of citizens who, despite their strenuous effort, find it increasingly difficult to keep up with the rising costs of living: "*The squeezed middle are working people. People bound together, now as in the past, by a set of values. The value of working hard. Whether it is in a factory, a mine, on a shopfloor, or a barracks. Whether it is on the railways, at a supermarket checkout, or at a call centre. The value of making an effort, of taking responsibility for yourself and your community. A hope that work should earn you the chance to give your kids a better start in life than you had. And the simple belief that you should not have to battle vested interests which use their power to rig the system, that everyone deserves a fair shot*" (Milliband 2012).

Ed Milliband was by no means the first to put forward a term referring to a hard-working yet burdened social group. Earlier on, the former Labour leader Gordon Brown would use the term "hard-working families" whereas in 2011, the LibDem leader Nick Clegg spoke about "alarm clock Britain" to describe those individuals who "*get up in the dark, get their children ready for school and then they go out to work*" (Smith 2001). However, it was Milliband's phrase "squeezed middle" that appears to have had the greatest impact on the general public, being well-timed to coincide with the rising tide of opposition to the austerity policies of the coalition government.

In addition to the newspaper commentariat (in search of readers) and politicians (in search of voters), the changing conditions of the middle class have been subject to the scrutiny of social researchers of various kinds. Among the most informative studies available are the TUC Touchstone pamphlets, a series of research projects aimed at developing ideas and raising public debate concerning some of the most urgent social issues of contemporary Britain. A number of these pamphlets, including *Life in the Middle* and *Unfair to Middling* penned by economist and social analyst Stewart Lansley, analyze the phenomenon of the hollowing out of the British middle classes (Lansley 2011a and 2011b).

Although Lansley, writing for the Trade Union Congress, can hardly be described as right-wing, his conclusions are very much in line with the above-discussed picture of the coping class as portrayed by *The Telegraph* and newspapers of similar orientation. Interested in the economic rather than cultural background of the

4) Milliband's "squeezed middle" appears to be a more inclusive term than "coping class", comprising not only the middle class, but also members of the working class in possession of jobs. The term has since entered the Oxford English Dictionary.

phenomenon, he seeks to provide the reasons for the present middle-class squeeze. In addition to the impact of the current economic crisis, he finds several other major trends, more general and long-term.

The first of these trends, in his view, is the so-called “wage squeeze”, a development over the past three decades where the share of national income going to wage earners has decreased, while the share going to profits has increased, i.e. the rise in wages has lagged behind the rise in productivity. This has had, among others, the following implications:

- Increase in the concentration of income and wealth, with top earners benefiting from the increasing profits while middle-earners and low-earners have found themselves worse off due to the slower wage growth.
- Sharp increase in private debt in order to maintain spending power, with all concomitant social impacts.
- Declining living standards and the resulting increased reliance on welfare, where being employed (or, indeed, having a white-collar job) no longer guarantees being able to cover all life expenses, such as housing, energy bills, transport, etc. (Lansley 2011b, 410).

The second major trend observed by Lansley is a phenomenon he calls “rising wage inequality”, caused by:

- Changing structure of the workforce (as a result of the changing labour market), with a growing number of people in high-earning professional and managerial jobs but a decreasing number of middle-skill and average-paying jobs, i.e. increased risk of unemployment, and thus impoverishment, for those sections of society that were securely middle-class in the past (resulting in the “hollowing out” of the middle class).
- Increasing relativities between jobs, with earnings in highly-paid jobs growing considerably faster than in middle- and lower-paying jobs, with the fastest growth of earnings experienced in financiers, bankers and company executives (Lansley 2011b, 4–10).

Here, a difference emerges between the press coverage of the coping class and the evidence put forward by Lansley. While the newspaper articles analyzed argue that the adverse economic conditions are affecting both higher professionals and median earners, Lansley demonstrates that the gap between higher professionals (especially those employed in finance) and the lower sections of the middle class is growing wider, with the former drifting towards the upper-class status and the corresponding living standards and the latter slipping into ever greater economic difficulty and social uncertainty. Thus, the middle (or coping) class cannot be treated as a whole, but the split caused by the above-mentioned factors must be taken into account. As argued in *Unfair to the Middling*: “Today the social map has changed again. In just three decades, Britain has moved away from a ‘diamond’ to an ‘onion-shaped’ society with a small super-elite of the

very rich, a minority group of the affluent and a large bulge below the middle” (Lansley 2011b, 4).

## 5. Conclusion

For decades following the Second World War, the tripartite arrangement appeared to be the most representative of the structure of British society, with some changes resulting from economic and employment conditions (the enlargement of the middle class as a result of Thatcher’s enterprise policies and the simultaneous growth of an underclass as a result of the de-industrialization of regions and other social factors). Despite the highs and lows of Britain’s post-war economy, the middle-classes experienced decades of relative prosperity, social prestige and independence of the state. However, with the recent developments, as discussed above, the traditional structure appears to be changing into something not dissimilar to the “two nations” model, with the high-earning sectors of the middle class, especially those with high positions in the financial sector, being able to benefit from the rises in profits, while the middle- and lower-earning members of the middle class (white-collar workers, lower professionals, the self-employed, etc.) slipping into financial and employment insecurity due to the wage squeeze, changes in the job market, rising costs of living and increasing taxation.

As a result, the lifestyle once taken for granted as an attribute of the middle-class status (house ownership, quality food, good education for children, secure employment, private pensions) is becoming increasingly beyond the means of many members of the middle-income group. In addition, the economic self-sufficiency (i.e. independence of welfare), once a source of middle-class pride, is also proving more and more difficult to maintain. The implications of this development for the social and economic stability of Britain are far-reaching.

## References

- ABERCROMBIE, Nicolas, and WARDE, Alan (2000): *Contemporary British Society*. Cambridge: Polity Press.
- BENNETT, Catherine (2008): Pity Those Poor Souls Who Have to Cut Back and Let the Nanny Go. *The Observer*, April 27, 2008 (<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/apr/27/houseprices>, accessed May 15, 2013).
- BLYTHMANN, Joanna (2008): The Rise of Lidl Britain in the Credit Crunch. *The Telegraph*, September 10, 2008 (<http://www.telegraph.co.uk/news/features/3637902/The-rise-of-Lidl-Britain-during-the-credit-crunch.html>, accessed May 10, 2013).
- CANNADINE, David (2000): *Class in Britain*. London: Penguin.
- COCKROFT, Lucy (2008): David Cameron defends faith-school parents. *The Telegraph*, January 23, 2008 (<http://www.telegraph.co.uk/news/politics/1576302/David-Cameron-defends-faith-school-parents.html>, accessed 2 February 2013).
- COLLARD, Tim. (2010): To Hell with Middle-Class Self-Pity. Let's Hear it for the Real Coping Classes, *The Telegraph*, October 16, 2008 (<http://blogs.telegraph.co.uk/news/timcollard/100059116/to-hell-with-middle-class-self-pity-lets-hear-it-for-the-real-coping-classes/>, accessed May 15, 2013).
- DISRAELI, Benjamin (1995): *Sibyl, or the Two Nations*. London: Wordsworth Classics.

HARRIS, Eoghan (2008): Public Sector Must be Made to March for Their Money, *Independent.ie*, October 26, 2008 (<http://www.independent.ie/opinion/columnists/eoghan-harris/public-sector-must-be-made-to-march-for-their-money-1510407.html>, accessed April 11, 2013).

LANSLEY, Stewart (2009a): *Life in the Middle. The Untold Story of Britain's Average Earners*. London: TUC (<http://www.tuc.org.uk/touchstone/lifeinthemiddle.pdf>, accessed April 22, 2013).

LANSLEY, Stewart (2009b): *Unfair to the Middling. How Middle Income Britain's Shrinking Wages Fuelled the Crash and Threaten Recovery*. London: TUC (<http://www.tuc.org.uk/extras/unfairtomiddling.pdf>, accessed April 18, 2013).

MARWICK, Andrew (2003): *British Society Since 1945*. London: Penguin Books.

RANDALL, Jeff (2009): Forget the G-20 Mob. Coping Class Fury is About to Reach Boiling Point. *The Telegraph*, April 2, 2009.

<http://www.telegraph.co.uk/finance/comment/jeffrandall/5096043/Forget-the-G20-mob-coping-class-fury-is-about-to-reach-boiling-point.html>, accessed 3 March 2013).

SMITH, Norman (2011): The politics behind Nick Clegg's 'Alarm Clock Britain', *BBC News*, January 10, 2011 (<http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-12149705>, accessed April 11, 2013).

WEBB, Belinda (2008): We Are All Working Class Now. *The Guardian*, February 10, 2011 (<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/feb/10/working-class-lord-lang-cuts>, accessed April 15, 2013).

WOODS, Judith (2008a): The Coping Classes – Part 1 Why Do We All Feel so Damn Poor? *The Telegraph*, January 29, 2008 (<http://www.telegraph.co.uk/news/features/3635427/The-Coping-Classes-Part-1-Why-do-we-all-feel-so-damn-poor.html>, accessed March 10, 2013).

WOODS, Judith (2008b): The Coping Classes – Part 2 Paying for Their Good Intentions. *The Telegraph*, January 30, 2008.

<http://www.telegraph.co.uk/education/3355628/The-coping-classes-part-2-Paying-for-their-good-intentions.html>, accessed 10 Mrch 2013).

WOODS, Judith (2008c): The Coping Classes – Part 3 From the Cradle to the Grave – Bills, Bills, Bills... *The Telegraph*, January 31, 2008 (<http://www.telegraph.co.uk/news/features/3635447/The-coping-classes-part-3-From-cradle-to-grave-bills-bills-bills....html>, accessed March 10, 2013).

## Resumé

Studie si klade za cíl postihnout změny, kterými prochází britská střední třída v důsledku současné ekonomické krize na ni navazujících sociokulturních jevů. Pozornost je věnována zejména fenoménu tzv. coping class (v doslovném překladu „zvládající třída“). Tato skupina se přibližně kryje se střední třídou, avšak název coping class, jehož autorem je irský novinář Eoghan Harris a jenž se v médiích rychle ujal, výstižněji označuje situaci, které příslušníci středních vrstev v současné době čelí ve snaze uchovat si ekonomickou soběstačnost a středostavovský životní styl tváří v tvář vzrůstající pracovní nejistotě a rostoucím životním nákladům. Na základě analýzy dostupných zdrojů, mezi nimiž jsou i relevantní články z britského tisku (deníky *The Times*, *The Independent*, *The Guardian* a *The Telegraph*), se studie pokouší o prezentaci základních charakteristik a postojů této skupiny, přičemž pozornost je věnována i kritice konceptu coping class. Z analýzy vyplývá, že příslušníci této vrstvy na ekonomicky ztíženou situaci reagují celou řadou záchovných mechanismů, například omezování kdysi klasických atributů středostavovského životního stylu nebo například ještě větším důrazem na vzdělání svých dětí, a to i za cenu osobního zadlužení. Silně patrný je u nich pocit nevole vůči daňové politice vlády (ať už labouristické nebo koaliční) i narůstající existenční obavy narušující kvalitu jejich života (deprese, alkoholismus, rodinné tenze).

*Situace, kdy zejména příslušníci nižší střední vrstvy mají problém „zvládat“, tj. udržet si svou středostavovskou pozici a nezávislost na sociálním státu, je ve studii prezentována jako jeden z možných ukazatelů konce třívrstvé struktury britské společnosti, tradované od dob průmyslové revoluce; namísto něj znovu ožívá koncept formulovaný v 19. století Benjamine Disraelim – dualistický model „dvou národů“ (two nations).*

***Eva Skopečková***

## ***Literature Class: Ways to a Unique Literary Experience?***

*To teach is to be battered  
Scrutinized, and drained,  
Day after day. We know this.  
Still, it is never said.  
(Jane Tompkins)*

### **Abstract**

*The present study examines the current state of literature teaching, mainly with respect to tertiary education, including the dominant issues in this field, recent trends as well as major difficulties and concerns influencing and shaping the literature class. The field of literature teaching has been influenced by literary scholarship that has undergone remarkable development and offers plenty of theories and approaches to literature, but also by various educational theories. Particularly, the study introduces the basic theories of literature teaching connected with certain pedagogical inventory that are applied in the literature class and consequently focuses on the underlying principles of reader-oriented approaches to literary text based on Wolfgang Iser's reception theory that are in terms of literature teaching and students' motivation to read literature of great importance. Nevertheless, despite the influence of various educational theories it is still important to stress the fact that literature*

*represents a highly specific phenomenon that will always require a very careful and particular treatment.*

*Key words: literature teaching, reception theory, reader, Wolfgang Iser, educational theories*

## 1. Introduction

Jane Tompkins, a Professor of English at Duke University and one of the leading literary scholars, summarizes in this poem about the "*bravery of teachers*"<sup>1</sup> her experience, thoughts and opinions on the teaching profession. In fact, using these few lines she was able to express the feelings and anxieties many teachers and especially literature teachers encounter *day after day* in the classroom. Literature teaching involves not only perfect command of the subject field – including literary scholarship as well as a ceaseless study of the constantly growing body of world literature, which is an almost impossible task – but also truly keen personal involvement and enthusiasm of the teacher to be able to help students discover and explore the tremendous wealth of interpretations and meanings offered by literary texts. What is more, at university level the feeling of pressure becomes even more intense since literature courses become more and more specific requiring broad as well as really deep and profound knowledge of the particular topic, the number of students grows and the circumstances become more complex influenced by further academic requirements and concrete conditions. Elaine Showalter, a Professor of English at Princeton University, talks in terms of literature teachers about seven types of anxieties<sup>2</sup> teachers might experience. These concerns or even feelings of fear and uneasiness are directly connected with the belief of many teachers (and not only them) that to be a good teacher and keep one's *authority* one must not ever lose face and be always sure what to answer or how to resolve a difficult task. This strange and completely mistaken feeling of absolute correctness and sort of omniscience inevitably leads to frustration and pressure. Showalter distinguishes seven sources of these worries and teaching troubles spanning *lack of training, isolation, teaching versus research, coverage, performance, grading* as well as *evaluation*<sup>3</sup> However, despite these anxieties and poten-

tial pitfalls teaching is still not only one of the most exhausting but also one of the most rewarding professions and fortunately there are still many people who believe that it is worth trying *day after day*.

Nevertheless, is it then possible literally to get out of this vicious circle of fear and frustration? Are there any guidelines how to tackle these anxieties and help our students find a way to a unique literary experience without threatening one's mental balance? The aim of this study is to examine the current state of literature teaching, especially literature teaching in higher education, and introduce basic principles of particular approaches to literary texts and methods of teaching that seem to offer a possible framework or inspiration to help overcome at least some of these concerns and teaching troubles looming over the the literature class.

## 2. Literature Teaching – Theories and Methods

Before discussing the individual theories and approaches to literature teaching, it is important to define the very concept of literature and the role of literature in education and eventually the mutual relation of literature and education. However, already the definition of literature seems to represent a sort of tough assignment, since even after hours and hours spent theorizing and going through plenty of primary as well as secondary publications in order to propose a working definition of literature (to bear in mind whenever one starts a literature class) the result will most probably be not really satisfactory.

There have been many attempts to provide readers as well as scholars with an adequate and possibly generally acceptable definition of literature. Nonetheless, these attempts have always reflected a particular point of view or a particular theoretical approach and therefore such definitions might be often somewhat contradictory. Generally speaking, these explanations and descriptions oscillate between two extreme poles,<sup>4</sup> i.e. approaches defining literature as an utterly autonomous whole, which cannot be reduced to a mere expression of a particular ideology and which do not correspond to concrete logical notions, or on the contrary, approaches defining literature as heteronomous entities reflecting historical consciousness, which can be explained and decoded by means of exact terminology. Despite

1) Tompkins 1996, 90.

2) Showalter 2003, 3.

3) *Seven types of anxieties: "lack of training", i.e. lack of teaching experience and methodological background when one actually starts teaching; "isolation", i.e. the need of teachers – especially those entering the profession – to be in contact with other teachers and share experience; "teaching versus research", i.e. the ongoing conflict between teaching and scholarly publication, Showalter comments: "We call teaching our jobs, but we call our research our work. And the two conflict for our attention and our time" (Showalter 2003, 11); "coverage", i.e. a burning issue to cover the enormous quantity of lite-*

*rary publication; "performance", i.e. though teaching one is in fact performing in front of a group of students, a less sympathetic and enthusiastic audience that you first have to address and engage and if you succeed, also educate; "grading", i.e. how to motivate students and show them how to improve without punishing and categorizing them; "evaluation" since it is very difficult to cope with even a tiny hint of critique after one has tried so hard, especially if it contains very personal comments (Showalter 2003, 3–20).*

4) Zima 1998, 15–16.

these apparent differences and diverse attitudes to literature, it seems that all of these more or less successful definitions lead to one inevitable conclusion: literature represents an enormously varied and complex concept and the effort to define it is a never ending and highly complicated process resulting on the one hand from a particular attitude or theory approaching it and on the other hand from the very heart of literary work.<sup>5</sup> Therefore, it seems sensible to avoid these extreme positions and to start with the distinguishing of literary and non-literary texts focusing primarily on the very heart of literature, which makes a text a literary one. The very essence of any literary work consists namely in its aesthetic function, i.e. in its ability to “*release the whole of it as well as its individual parts from the usual context*”<sup>6</sup> and to establish completely novel and unprecedented relations.<sup>7</sup> This distinguishes then literary texts from non-literary factual texts, which on the contrary try to “*describe and if possible also bring about concrete life situations*”<sup>8</sup> and lead to concrete comprehensible conclusions. Literature can be then seen as a “*singular and wholly autonomous phenomenon*”,<sup>9</sup> whose aim is rather the process of searching and discovering itself than some sort of final and incontrovertible conclusion and clearly definable ascertainment. This incompleteness and *multivocality* resulting from the very essence of literature seems to represent the basis for the specificity of this phenomenon<sup>10</sup> and might be perceived as sort of cornerstone for further definitions, descriptions and analysis of literature including literature teaching.

As implied above, apart from the definition of literature it is essential to consider also the role of literature in education, the mutual relation of literature and education as well as the main reasons for the teaching of literature. Ronald Carter

a Michael N. Long<sup>11</sup> describe with this respect three basic models.<sup>12</sup> These models reflect particular learning objectives as well as educational goals<sup>13</sup> including possible tasks and roles that literature might play in education and entail also specific pedagogical techniques and methods that will be described later in the text. Naturally, these models represent a generalisation of the most frequent tendencies concerning concrete educational goals and therefore should not be seen as *mutually exclusive* and rigid systems, but rather as open subsets of a larger whole, in which literature and education meet and influence each other.

The first one is called *the cultural model* and perceives literature as a sort of accumulation of national wisdom and cultural heritage. Following this model, education is seen as a means of making the most significant thoughts and ideas encoded in literature (in a particular way, in a concrete historical and cultural context) available to students. Students are informed about the development of literature, about individual styles and genres and last but not least, they have an opportunity to compare their own cultural tradition with the tradition of someone else. Within the framework of the cultural model, students are taught how to interpret and appreciate a literary work as a product of a particular time, cultural and historical tradition and an artistic expression of a concrete author. In terms of pedagogical techniques and methods, the cultural model is closer to the teacher-centred and rather “*transmissive pedagogic mode*”<sup>14</sup> which focuses on the text as a product about which students learn to acquire information.”<sup>15</sup>

The second model, called *the language model*, focuses on language and the use of it. Consequently, literature is seen as an opportunity to offer students access to a really innovative and highly creative use of language, which can be in such a form and amount hardly found in real life situations. This approach foregrounds the importance of the gradual language development believing that the exposure to such a varied

5) Skopečková 2010, 19.

6) Nezkusil describes the aesthetic function of literary texts and refers to Jan Mukařovský and his concept of work of art (Nezkusil 2004, 26).

7) Following this approach, the very heart of literature consists in its aesthetic function, i.e. in a function that draws our attention not only to that what the literary text says, but also how it is said and how we as readers are able to understand it. Here Zima refers to Jan Mukařovský and his notion of poetic language. Contrary to disciplines preferring observable and undeniable facts leading to unambiguous conclusions, there is literature presented as a space offering its reader rather constant searching and discovering, uncovering of new relations and new meaning (Zima 1998, 196).

8) Nezkusil 2004, 26.

9) Nezkusil 2004, 79.

10) Skopečková 2010, 22.

11) Ronald Carter, a Research Professor of Modern English Language at University of Nottingham focussing on the field of applied linguistics, and Michael N. Long, teacher and the author of numerous publications relating to teacher training and curriculum design.

12) Carter and Long 1991, 2–11.

13) The term educational goal is used here to suggest a broader and more complex aim of education compared to a learning or educational objective, which is more concrete relating to the performance and results of a pupil or student (Průcha 2005, 18–19).

14) The transmissive mode or “the transmission theory of teaching” is an approach that is primarily about the transferring of knowledge from the teacher to the student (Showalter 2003, 28).

15) Carter and Long 1991, 8.



language material will undoubtedly have a positive effect. The language model is logically connected with language-based approaches that put the main emphasis on the language use. Therefore, it is more student-centred and activity-based<sup>16</sup> trying to activate students using various activities and tasks relating to language in particular literary texts. In terms of literature and particularly foreign language literature, the application of the language model seems to draw certain parallels with the principles of the communicative approach.<sup>17</sup> This focus on language connected with the study of literature might, however, cause certain conflict bringing against each other the specificity of literature as described above and the interest in the language use typical of the (foreign) language classroom.

*The personal growth model* on the other hand sees the main goal of literature teaching in helping students to establish and foster a permanent and committed relationship with literature showing them that literature cannot only teach them something, but offers also emotional satisfaction and inspiration. Proponents of the personal growth model “try to help students achieve an engagement with the reading of literary texts”<sup>18</sup> that will last for their whole lives and that will reach beyond the classroom. This approach, however, does not develop only the relationship of students to literature, but by means of an intense experience they go through while reading literature it helps them to gain an insight into their own being, being as individuals, being as a part of larger communities as well. Similarly, the personal-growth model is more student-centred since its aim is to “motivate the student to read by relating the themes and topics depicted in a literary text to his or her own personal experience.”<sup>19</sup> Students should not really analyse the text in terms of language or particular style, but rather try to personalize the topic of the text and compare it with their own experience and perhaps also evaluate.<sup>20</sup>

In other words, teachers – more or less consciously – tend to choose particular approach adopting certain reasons for the teaching of literature and apply it in the

classroom. They follow certain pedagogical theories and choose certain techniques and methods to achieve a concrete learning objective as well as educational goals. To complete the discussion concerning theories of teaching with respect to the literature class, we could add further divisions, e.g. the traditional opposition of teacher-centred<sup>21</sup> and student-centred<sup>22</sup> approaches representing always one of the two basic perspectives in the classroom or some further categories covering other angles and aspects of the process of literature teaching, such as subject-centred<sup>23</sup> approaches or an interesting category invented by Elaine Showalter the so called eclectic approach.<sup>24</sup> Nevertheless, the main point is that all of these approaches to literature teaching are to some extent influenced by educational theories. After all, teaching of literature combines literary scholarship and certain amount of pedagogical skill since one of the tasks of the teacher, university teachers including, is also to think about the way to make the material accessible to his or her students.

### 3. Language Pedagogy and Literary Study: Influence and/or Interference

Moreover, due to the interconnectedness of literature teaching with the issue of reading and comprehension or interpreting of literary texts it is also influenced or at least inspired by theories concerned with the development of language skills and the process of reading in particular. From the psycholinguistic point of view, reading is seen as a process during which the reader almost simultaneously visually perceives the

21) *Teacher-centred approaches are concerned with the teacher and his or her activities and roles in the classroom, i.e. what should the teacher do to facilitate the process of learning of his or her students. The teacher's personal involvement and presentation of particular topics might stimulate and motivate students to read really attentively and keenly and to develop a life-long passion for reading of literature. Often the teaching is compared to a sort of performance stressing the instructor's speaking and acting abilities, along with his intellectual ones (Showalter 2003, 32).*

22) *Student-centred approaches observe how students learn and what should be done to maximize the process of learning. In the literature class, teachers try to give students more opportunities to explore the literary texts by themselves, to find their own ways into the text and express their opinions and judgements openly.*

23) *Subject-centred approaches put the main emphasis on the content, the subject itself. Applied to the literature class, students get certain information about literary works, their authors, etc. leaving them often with the somewhat misleading impression that the discussed material provides the only correct answers relating a topic, a literary text.*

24) *Eclectic approaches might be seen as “the most widespread theory of teaching literature”, since many teachers do not really have a concrete theory and just try “to make use of whatever will do the job” (Showalter 2003, 37).*

16) *Activity-based learning focuses entirely on projects, games and arts and crafts compared to the more traditional, knowledge-based teaching approach (Thornbury 2006, 3).*

17) *The communicative approach is also known as communicative language teaching (CLT). It is an umbrella term used to describe a major shift in emphasis on language teaching that occurred in Europe in the 1970s, i.e. a shift away from teaching language systems in isolation to teaching people how these systems are used in real communication (Thornbury 2006, 36).*

18) *Carter and Long 1991, 3.*

19) *Carter and Long 1991, 9.*

20) *Teachers should encourage here students to “evaluate what they read so that they learn to distinguish for themselves great literature from less successful examples” (Carter and Long 1991, 9).*

written text and decodes the encoded information.<sup>25</sup> In other words, it is a process that on the one hand consists of visual perception and identification of language means, i.e. their recognition followed by the comprehension of their meaning, and at the same time includes the interpretation, i.e. the understanding of the sense or message of the read material.<sup>26</sup> Not only the first,<sup>27</sup> but also the second part might cause sometimes difficulties too, especially concerning literary texts, where this constant search for meaning and attempts to discover new relations and possible reception represents one of the main features defining literature, as described above. Moreover, some literary texts and their interpretation represent a *hard nut to crack* even for experienced scholars. Therefore, methods and techniques offered by educational theories concerned with reading and especially the reading of foreign language literary texts often inspire teachers of literature as well.<sup>28</sup> Nevertheless, as indicated above, the focus on language and its development in connection with literary study might also pose certain problem. The unfortunately common belief that “*principles formulated for education in general, or foreign languages in particular, can be extended unchanged to the literature class, on the assumption that this, too, is a subject on the curriculum and is an instance of language use*”<sup>29</sup> is, however, completely misguided. Such an approach is harmful with respect to the concept of literature, as defined above, and leads to the neglecting of features which “*mark literature as a discourse and an area of study demanding different techniques of description and different pedagogical approaches.*”<sup>30</sup> Language pedagogy and various educational theories have definitely influenced also the literature class and represent undoubtedly an excellent source of inspiration for literature teachers. Nevertheless, the literature class

25) Hendrich 1988, 224–225.

26) Choděra 2006, 78.

27) *The first part might be logically complicated by the language of the read material. Consequently, the reading of foreign language literature is definitely influenced or even part of educational theories relating to foreign language learning (Skopečková 2010, 56–67).*

28) *For instance the individual stages in reading, i.e. pre-reading, while-reading and post-reading stage, each connected with particular inventory of methods and types of activities; methods how to cope with difficulties with the comprehension of a text; models of reading, i.e. top-down, bottom-up and others; theories focussing on the differences between reading in mother tongue and in a foreign language, etc. (Skopečková 2010, 56–67).*

29) Cook 1994, 255.

30) Cook 1994, 251.

and the foreign language class are not the same, each has a different focus, different goals and objectives and though the individual methods and approaches might interplay, they should not override each other. This is particularly true in terms of university programmes relating to the study of foreign languages, where language and literature studies have its rightful place and are inevitably in a close contact. Especially at university level, students should be given a chance to discover and fully realize the specificity of literature, the incompleteness and multivocality of literary works, which offer a unique opportunity not only to read and analyse a literary text, but also to explore the reception and interpretation of it enjoying the never-ending space opened to its readers to search for the sense of the literary text. Despite the fact that the literary text is usually in the foreign language that students study and that definitely reading in a foreign language helps to improve the language skills, this aspect should never be too intense to prevail in the literature class, but should rather represent an inseparable but at the same time somewhat minor part of a literature class covering foreign language literature.

Nevertheless, is it then possible to avoid this dangerous interference and at the same time present literature to students in a way that will motivate them and make the literature class really enjoyable and meaningful? Literary scholarship offers fortunately plenty of theories teachers might use or at least be inspired by. Unfortunately, it often seems rather difficult to decide which of these theories to choose to comply with the educational goals and learning objectives of the literature class and at the same time to respect the specificity of literature. Recently, teachers of literature started more and more often to choose and apply reader-oriented approaches,<sup>31</sup> which in many respects seem to fulfil the above mentioned goals and criteria. These approaches “*allow students more latitude in responding to what they read and encourage varied responses.*”<sup>32</sup> This *latitude* and openness towards the natural multiplicity and multivocality of literature and mainly the unequivocal foregrounding of the reader’s role or – to use the preferred literary term – reader’s reception makes this approach apparently an ideal one to choose in the literature class to overcome the above mentioned problem areas.

31) *The term reader-oriented theories is often used to refer to theories introducing the reader into the process of reading and interpreting of a literary text. The term reception theory or reception aesthetics is connected with Konstanz School of literary studies and Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss and more or less corresponds to the American term Reader-response criticism (Sawyer 2004).*

32) Tucker 2006, 340.

#### 4. Reader-oriented Theories – Reception Aesthetics

Reader-oriented theories, in contrast to theories complying with Hegelian aesthetics, but also in contrast to Kantian-oriented theories<sup>33</sup> (referring to Zima's division of approaches to literature), perceive literature as this autonomous and multivocal work of art that cannot be reduced to one definite and seemingly *correct* explication. Moreover, reader-oriented approaches introduce the *reader* into the process of reading and interpreting of a literary text, which, as implied above, makes these theories basis of many modern approaches to literature and literature teaching. As far as the individual reader-oriented theories are concerned, it is important to realize that there are several such approaches, which can be partly or even completely (again with respect to concrete conditions and goals) applied in the literature class. The introduction of the reader and the stressing of the importance of the text's reception (following these approaches even more important than the text itself) was something radically new. Consequently, such an approach gave rise to more than one school and theory in terms of literary scholarship<sup>34</sup>. Nevertheless, the aim of this study is not really to present and discuss the role of reader-oriented theories with respect to literary scholarship, but rather to draw parallels between these theories and the teaching of literature. In terms of lite-

33) As mentioned above, Petr V. Zima explains issues relating to literary scholarship as a movement between two rather antagonizing positions and the individual schools and theories move either to or from one of these poles. On the one hand, there are theories following Kant's aesthetics perceiving literature as a completely autonomous unit, which can be hardly defined and described, but rather enjoyed in terms of "uncommitted delight". On the other hand, there are Hegelian oriented theories, where literature only reflects particular ideology or "historical consciousness". The first group of theories is represented by e.g. Russian formalists, Prague structuralists or New Criticism, but in many respects also reception aesthetics, i.e. reader-oriented theory that likewise sees literature as a multivocal phenomenon, but they include the reader into the process of interpretation, which is not included in the above mentioned Kantian-oriented approaches. The other pole is mainly connected with Marxist theories (Zima 1998, 15–17).

34) The development of reception theory (1960s and 1970s) is connected with basically two most important centres, i.e. Konstanz and Baltimore. In 1952 the Belgian literary critique Georges Poulet arrives at John Hopkins University in Baltimore and applies phenomenological view on literature. J Hillis Miller and many others were influenced by him and his ideas. Konstanz School of literary studies is inevitably connected with Wolfgang Iser foregrounding mainly Husserl's phenomenology and Ingarden's literary aesthetics and Hans Robert Jauss focussing on Gadamer's hermeneutics. As implied above, the term reader-response criticism is often used as a synonym or even hypernym often with respect to concrete authors.

ature teaching it is particularly Wolfgang Iser's reception theory<sup>35</sup>, one of the basic and often referred to reader-oriented theories, that seems to be able to meet the concrete educational goals and at the same time emphasise the multivocality of literature, the impossibility of its violent reduction to only one valid interpretation and above all it is an approach focusing on the reader and his or her reception of the literary text. What is more, the application of the basic principles of this theory in the literature class does not involve hours of study and theoretical lecturing, but rather an insight into its concept of the process of reading and the *reception* of the literary text.

#### 5. Wolfgang Iser and reception theory

Wolfgang Iser's<sup>36</sup> reception theory was influenced by particular philosophic movements as well as the cultural and historical context, in which it originates. One of the most important aspects characterizing the first half of the 20<sup>th</sup> century was the situation in Europe after the First World War. Europe was literally in ruins, materially as well as spiritually. The traditional system of (Western) values was shaken and desperately needed redefinition. Edmund Husserl's<sup>37</sup> phenomenology should have represented this sort of remedy and introduced a completely new point of view. It focuses rather on our subjective experience and our consciousness rejecting the belief that things exist on their own and that there are certain undeniable facts relating to them. The only thing we can be sure about is how these things *appear* in our consciousness.<sup>38</sup> The phenomenological perspective influenced many other movements and disciplines, including aesthetics. Perhaps the most important representative of phenomenological aesthetics was Roman Ingarden,<sup>39</sup> who introduced the basic phenomenological premises

35) To support this argument, in 2007–2009 an action research project was carried out at the Faculty of Education, Charles University in Prague aimed at the creation and gradual improvement of a model seminar on Literature Teaching, in which the researchers/teachers used Wolfgang Iser's reception theory as the basic approach to derive the individual methods and techniques from. The research project was particularly aimed at the use of foreign language literature in the EFL classroom reflecting the specific aspects of the didactics of literature as well as the principles of ELT methodology, etc. (cf Skopečková 2010).

36) Wolfgang Iser, a German literary theoretician and one of the founders of Konstanz School of literary studies and reception theory (founded in the 60s and 70s of the 20th century).

37) Edmund Husserl founded phenomenology in the early years of the 20th century. He was, however, also influenced by the ideas and work by Franz Brentano and Bertrand Bolzano.

38) Phenomenology from Greek *phainetai*, i.e. to appear (Anzenbacher 1991, 49).

39) Roman Ingarden, a Polish philosopher, aesthetician and literary theoretician, whose work was dominantly influenced by Husserl's phenomenology.

into aesthetics. Ingarden's definition of the concept of work of art distinguishes between the structure of the work of art on the one hand and reader's reaction on the other. In other words, the literary work of art is created by certain language patterns that are unambiguous and can be defined as well as by certain multivocal phenomena that can be *concretized*<sup>40</sup> by the reader. Following Ingarden's concept, the literary work of art is a multilayer and multivocal construct that contains certain degree of indeterminacy that is in the course of reader's aesthetic experience filled in by concrete meaning, i.e. concretized. This is the basic principle defining also Wolfgang Iser's reception theory. In compliance with Ingarden, he accepts the determinacy of a sequence of *schemata*<sup>41</sup> that prevent the reader from certain arbitrariness. In contrast to Ingarden, however, Iser stresses the creative role<sup>42</sup> of the reader during the act of concretization and puts the reader in the foreground of the whole process of text reception. The *act of concretization* is seen as an aesthetic and creative process during which the reader actively constitutes the sense<sup>43</sup> of the literary work of art. Following reception theory, reading – in contrast to the traditional notion of reading as a cumulative, one-way process – is understood as a highly dynamic and complex movement going back

and forth at the same time<sup>44</sup>. Reception theory literally discovers the reader<sup>45</sup> and makes the individual experience and understanding of a literary text a legitimate counterpart of any literature interpretation.

Accordingly, if we perceive literary texts as a sort of specific phenomenon characterized by its instability and multivocality that in fact gains its final shape first in contact with a concrete reader, likewise any activity connected with literature, including literature teaching, has to contain certain aspects of this sort of endless searching and potential discovering. Every reader has got a different repertoire of experience and will read a literary text in a unique way reaching an individual interpretation of it and it would be definitely wrong to present the reading of literature like a process crowned always by only one possible solution. On the contrary, it is essential to show students of literature courses that there are always more ways to approach and interpret a particular literary text and to help them to cope with this lack of definiteness. What is more, the teacher in the literature class should help students find satisfaction in this constant searching showing them that they are capable of discovering the sense of the literary text again and again. Reception theory undoubtedly offers each literature teacher enough inspiration, support as well as sort of *substance* and will help them make the reading in the literature class not only more enjoyable, but may show them how to lead their students to a *unique literary experience*.

40) *In brief, the process or act of concretization can be defined as a process that takes place during the reading of a literary text and during which the reader concretizes the literary work, i.e. fills in the indeterminacies that the work of art contains and actualizes one of the potentials included in the work of art (Ingarden 1989, 329–334).*

41) *"[...] the structure of the literary text consists of a sequence of schemata [...] which have the function of stimulating the reader to constitute the totality of which the schemata are aspects." In other words, the literary text consists of certain language material creating particular schemata and structures that cannot be ignored during the process of concretization, i.e. they represent the unambiguous and definable aspect of the literary work of art (Iser 1980, 227).*

42) *Iser describes the mutual relation or even communication effect emerging between the text and the reader. This makes Iser's approach different from Ingarden's concept of concretization, who considers the role of the reader as rather a passive one, not as an interaction between the text and the reader. The "places of indeterminacy" are following Iser not only some blanks that the reader mechanically fills in, but offer readers much more creative space (Iser 1980, 170–179).*

43) *The act of concretization and the gradual constituting of sense is realized on three levels: repertoire (the paradigmatic aspect, i.e. the system of literary as well as non-literary conventions, norms and values), strategies (the syntagmatic aspect, i.e. "the links between the different elements of the repertoire") (Iser 1980, 86) and realization, which is in fact the constitution of the sense of the literary work (Iser 1978, 274).*

44) *Reading in reception theory can be described as a process which the reader enters with certain expectations, presuppositions and sort of pre-understanding, which help the reader to assess and understand that what he or she reads in the text. In the course of reading, the reader corrects and modifies these expectations with respect to that what he or she finds out on the following page. In other words, our original ideas create a referential framework, which helps us to understand that what we read, but these new facts may retrospectively alter the original understanding (Eagleton 1983, 77–78).*

45) *Reception theory discovers the reader as a real being, where each reader concretizes the text on basis of his or her own experience and expectations, as well as the reader as an ideal construct. Iser defines this reader as the implied reader, i.e. it is "a textual structure anticipating the presence of a recipient without necessarily defining him" (Iser 1980, 34). In other words, the real reader realizes only some of the options offered by the text in compliance with his or her own experiences and expectations, whereas the implied reader realizes all crucial options, which are somewhere in the background and may disturb the synthesis created by the reader.*

## References

- ANZENBACHER, Arno (1991): *Úvod do filosofie*. Praha: SPN.
- CARTER, Ronald and LONG, N. Michael (1991): *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- COOK, Guy (1994): *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*. London: Oxford University Press.
- EAGLETON, Terry (1983): *Literary Theory – An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- HENDRICH, Josef (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- CHODĚRA, Radomír (2006): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- INGARDEN, Roman (1989): *Umělecké dílo literární*. Praha: Odeon.
- ISER, Wolfgang (1978): *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- ISER, Wolfgang (1980): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- NEZKUSIL, Vladimír (2004): *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a třídy víceletých gymnázií). Z praxe pro praxi*. Praha: Pedf UK.
- PRŮCHA, Jan. (2005): *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI.
- SAWYER, John F. A. (2004) *The Role of Reception Theory, Reader-Response Criticism and/or Impact History in the Study of the Bible: Definition and Evaluation* (<http://drchris.me/bbibcomm/files/sawyer2004.pdf>, 6 July 2013).
- SHOWALTER, Elaine (2003): *Teaching Literature*. Malden: Balckwell.
- SKOPEČKOVÁ, Eva (2010): *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- THORNBURY, Scott (2006): *An A-Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts \used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- TOMPKINS, Jane (1996): *A Life In School: What the Teacher Learned*. Cambridge: Perseus Books.
- TUCKER, Lois P. (2006): Liberating Students through Reader-Response Pedagogy in the Introductory Literature Course. In: Patton, K. Venetria (ed.): *Background Readings For Teachers of American Literature*. Boston: Bedford/St Martins, s. 339–347.
- ZIMA, Petr. V. (1998): *Literární estetika*. Olomouc: Votobia.

## Resumé

Tato studie se zabývá současným stavem výuky literatury, zejména na vysokoškolské úrovni, tj. zásadními otázkami, trendy, ale také těžkostmi, které utváří současnou podobu výuky literatury. Výuka literatury je na jedné straně ovlivňována vývojem v oblasti literární vědy, kde se nabízí celá řada teorií a přístupů k literatuře, ale také různými teoriemi z hlediska vzdělávání a vlastní výuky. Studie seznamuje se zásadními teoriemi týkajícími se výuky literatury, které jsou spojené s určitým inventářem pedagogických technik a metod aplikovaných v reálné výuce. Autorka představuje nejpodstatnější teorie spojené s touto problematikou, tj. teorie orientující se na tzv. kulturní model, jazykový model nebo na model sledující v prvé řadě rozvoj osobnosti jedince, a v souvislosti s tímto základním rozlišením uvádí také přístupy vycházející spíše ze zaměření na samotného učitele, jeho role a aktivity ve výuce, či naopak na role a aktivity studenta. Především pak

představuje přístupy k literatuře orientované na samotného čtenáře, zejména recepční teorii Wolfganga Isera, která svým důrazem na čtenářovu úlohu při recepci a interpretaci literárního díla představovala v rámci literární teorie skutečně nový a neotřelý přístup. Iserova recepční estetika je však významná také s ohledem na její možné uplatnění ve výuce literatury a zvláště pak v souvislosti se zvýšením motivace studentů číst literaturu, neboť toto uvedení čtenáře do procesu interpretace a recepce literatury a s tím související postavení vlastní čtenářské zkušenosti a individuálního chápání literárního díla na roveň s jakoukoli jinou literárněvědnou interpretací díla vytváří ideální podmínky pro práci s literárním textem ve výuce. Nicméně navzdory těmto vlivu různých pedagogických a literárněvědných teorií, je stále důležité zdůrazňovat fakt, že literatura představuje vysoce specifický fenomén, který bude vždy vyžadovat pečlivé a specifické zacházení.

rozhovor

*Jan Goes*  
*Marie Fenclová*

**Marie Fenclová*****Interview avec Jan Goes, professeur de linguistique et didactique du français langue étrangère à l'Université d'Artois (Arras)******Quel a été le chemin qui t'a amené à tes études linguistiques et romanistiques ?***

Il faudrait considérer la totalité de ma formation, car j'ai pris un chemin un peu tortueux, pour ne pas dire atypique. N'oublions pas que je suis Belge d'origine néerlandophone, alors Flamand. J'ai toujours hésité entre ce qu'on appelait en Belgique (années 80) « la philologie orientale » et la « philologie romane ». Tout d'abord, pour ce qui concerne la philologie romane, j'avais une petite longueur d'avance sur mes camarades d'école, dans la mesure où à Ostende, ma ville natale, on commençait l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'âge de 8 ans, ce qui était tôt pour l'époque. (C'est mon père, inspecteur de l'enseignement à Ostende qui a introduit cela dans les écoles publiques de la ville d'Ostende où j'étais élève). En outre, j'avais de la famille en France du côté maternel, avec qui il fallait – tant bien que mal – communiquer en français. À cela s'ajoutent les nombreuses vacances en France et une amie française par correspondance, avec laquelle j'ai encore aujourd'hui des contacts, un peu moins réguliers, certes. En tout cas, cela m'a appris à parler et à écrire le français et m'a donné une certaine facilité dans cette langue que mes petits copains de classe n'avaient pas encore.

Finalement, il fallait bien prendre une décision, atypique encore une fois, dans la mesure où j'avais suivi une filière de latin-mathématiques. À la grande déception du professeur de mathématiques j'ai choisi de faire la philologie romane, ceci parce qu'il y avait plus de chances d'avoir un travail pour un « romaniste » que pour un « orientaliste ».

Or, comme je suis un peu têtue, j'ai fait des études de philologie orientale immédiatement après mes études de philologie romane, tout en étant professeur de français à mi-temps. J'ai donc quitté l'université avec une maîtrise de philologie romane et une maîtrise de philologie orientale (arabe et assyriologie). Même si je n'ai exercé que quelques mois en tant que professeur d'arabe, ce double cursus m'a aidé à trouver un travail : à compétences égales avec d'autres candidats pour un poste de français à l'université, j'ai été choisi parce que j'avais ce petit « plus ».

### ***Qu'est-ce qui t'a réorienté dans la direction de la didactique du FLE ?***

Le fait d'être en Belgique néerlandophone implique que la plupart des étudiants de philologie romane deviennent professeur de français (langue étrangère). C'était mon cas : je suis devenu professeur de français, d'abord dans une école du soir pour adultes (ce qui m'a permis de continuer mes études de philologie orientale pendant la journée), puis dans un collège, puis dans une école de secrétariat médical. Entre temps, j'ai eu mon CAPES de FLE (bac + 5), et finalement, bien après, un CAPES d'arabe. J'étais donc plus ou moins bien armé pour le métier d'enseignant.

En 1999, après avoir eu mon doctorat de linguistique en Belgique et faute de travail à l'Université de Gand, j'ai été nommé à un poste de linguistique et FLE à l'Université d'Artois, ceci en vertu de ma carrière d'enseignant de FLE d'une part (six ans dans différentes écoles), puis de mon doctorat en linguistique de l'autre. Cela a impliqué que j'ai fait connaissance avec un autre monde en matière de FLE : en France, les études en FLE sont plus poussées, et on distingue le master « lettres » du master « FLE », ce que l'on ne fait pas vraiment en Belgique néerlandophone. L'année 1999 est le point de départ de mes recherches en didactique du FLE/FOS, que j'ai donc entamées un peu plus tard que mes recherches en linguistique (1989).

### ***Quels sont, d'après ton expérience, des spécificités de vision du didacticien d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle? Quels sont des avantages et des inconvénients d'un enseignant natif et de celui non natif d'une langue concrète ?***

Lorsqu'on est didacticien d'une langue qui n'est pas sa langue maternelle, on a des souvenirs de sa période d'apprentissage, souvenirs que ne possède pas le locuteur natif. On est donc « passé par là » et on comprend les difficultés des apprenants ; on peut même les analyser en profondeur si on connaît leur langue maternelle (ce qui a été mon cas en Flandre), c'est donc un avantage pour l'analyse des erreurs. En outre, on a une certaine distance par rapport à la langue enseignée, un point de vue de l'extérieur que n'a pas le natif, ce qui se voit par exemple lorsqu'on doit expliquer un point grammatical : le natif hésitera, car il l'a toujours « fait instinctivement » (c'est ce qu'une étudiante native m'a d'ailleurs répondu ; à la question de savoir comment on formait le futur simple : « je ne sais pas, je l'ai toujours fait »).

De l'autre côté, le natif a souvent une intuition plus sûre (mais ce n'est pas toujours le cas : personnellement – mais c'est sans aucun doute parce que je vis en France depuis 14 ans – j'ai acquis une intuition quasi-native ; je commencerais plutôt à perdre ma langue maternelle, que je ne parle presque plus), il a une fluidité naturelle et une intonation / prononciation tout aussi naturelle (même si tous les français ont eux aussi un accent<sup>1</sup>). On ne peut cependant nier que du point de vue culturel, le natif est « tombé dans la marmite », comme Obélix. Ma jeunesse, mon enfance surtout, se déclinent en néerlandais, et à ce manque, il n'y a pas de vrai remède. Dans mon cas, la différence avec le natif se fait donc plutôt sentir pour ce qui concerne la culture, le quotidien, les implicites, parfois un peu la gestuelle, le savoir-être. J'ai gardé un certain nombre d'attitudes de Belge, mais, l'on peut se poser la question de savoir si c'est vraiment important : nous n'aspérons finalement pas à transformer nos apprenants en de parfaits petits Français! Il convient de nuancer ce fait culturel : quand je retourne en Belgique, je sens que j'ai quitté le pays depuis longtemps et que je ne suis plus au courant de ce qui se passe, il en est forcément de même pour un natif Français qui a quitté son pays depuis longtemps. Nous devenons tous de moins en moins « natifs » lorsque nous avons quitté notre pays.

L'approche communicative aurait néanmoins tendance à favoriser le « natif » et les natifs eux-mêmes sont convaincus de ce que j'appelle « le mythe du natif ». Le hasard faisant bien les choses, l'une de mes étudiantes vient de soutenir un mémoire intitulé « L'enseignant natif : légitimité, rôle et limites ». Dans ce mémoire, elle part de l'hypothèse (je la cite) : « que le fait d'être natif, par son caractère inné et donc « inattaquable » est un avantage en soi pour l'enseignement de la langue et de la culture<sup>2</sup> ». Comme elle a été assistante professeur (en Slovaquie), elle a dû travailler en binôme avec un professeur non natif, qu'elle loue pour sa maîtrise de la grammaire, sa compréhension des erreurs des étudiants slovaques, et ses compétences interculturelles, tandis que selon elle le locuteur natif serait un locuteur idéal, intuitif, fluide, naturel. On a l'impression que le natif a quand même le beau rôle dans le binôme, qu'il est l'artiste des deux, et que le non-natif est plutôt le tâcheron, le besogneux. Soyons correct, elle s'est défendue d'avoir voulu donner cette impression, en mentionnant Pakeday (1985), *The native speaker is dead*. Moi aussi, je suis du côté de Pakeday, car le native speaker est un idéal, un concept créé par les linguistes (pour ne pas mentionner Chomsky) qui n'existe pas vraiment. Pour le dire de façon lapidaire : quel français parle un jeune des banlieues ? Certainement pas la norme enseignée à l'école. En outre, comme je viens de le dire, mes amis néerlandophones

1) On ne peut qu'acquiescer lorsqu'on lit le livre de Jean-Benoît Nadeau, auteur canadien : *Les français aussi ont un accent*, Paris, Payot, 2002.

2) Soizic Dupuis-Roudel, *L'enseignant natif, légitimité, rôle et limites, mémoire professionnelle non publiée*, Université d'Artois, juillet 2013.



me disent depuis un certains temps que l'on sent que je réfléchis en français... et que je perds mon néerlandais.

### ***Quelles sont actuellement les déclinaisons importantes de la didactique du français langue étrangère ?***

Depuis la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, l'accent est mis sur l'approche actionnelle, centrée sur les compétences de communication et les activités langagières. On pourrait considérer cette approche comme le prolongement logique de l'approche communicative, mais plus orientée vers les notions de tâche, stratégie, texte. Soit dit en passant, le CECR n'est pas prescriptif, et ne devrait pas être considéré comme une « bible » de l'enseignement des langues. Plus que l'approche communicative, l'approche actionnelle met l'accent sur les *stratégies* de communication, où la langue devient un outil pour réaliser une tâche sociale – interagir avec son interlocuteur – mais n'est pas le seul outil. Du coup, les notions de culture et d'interculturel s'en sortent renforcées.

L'autre déclinaison importante de la didactique du FLE est l'apparition du FOS, le français sur objectif spécifique. Loin de nous l'idée que ce serait une création *ex nihilo* ; en témoignent les écrits de René Richterich (*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985) et de Denis Lehman (*Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, 1993). Or, depuis 2004 (parution de Mangiante et Parpette, le *Français sur Objectif spécifique*, Hachette FLE), on assiste à une explosion de ce domaine en plusieurs sous-domaines. Les notions fondamentales sont, comme l'indiquent les ouvrages précurseurs, celles de « besoin » et d'« objectif ». Les publics s'étant diversifiés, et n'étant plus limités aux publics scolaires, les besoins se sont démultipliés, ainsi que les objectifs. Remarquons d'ailleurs le singulier (sur *objectif spécifique*) dans l'intitulé de Mangiante et Parpette. Cela implique qu'on apprend le français pour en faire quelque chose, dans un but spécifique ; en fait, on apprend *du* français, et non *le* français (général).

Parmi les déclinaisons actuelles du FLE, citons : le français de spécialité (Fspé), le français sur objectif spécifique (FOS), le français sur objectif universitaire (FOU), le français langue de scolarisation (Fscol), le français langue d'intégration (FLI) ; le Fspé excepté, toutes ces branches du FLE sont orientées vers les besoins des apprenants. En effet, le Fspé se décline dans une logique d'offre : il s'agit de cours extensifs du type *Le français de la médecine / de l'économie / du droit*, faits dans un cadre scolaire et sans trop de préoccupations pour ce qui concerne les besoins des apprenants. Il s'agit donc d'une offre pour de grands groupes d'étudiants et il n'est donc pas étonnant qu'il existe des manuels (qui portent en général le même type d'intitulé : *Le français de la médecine*, *tourisme.com* etc.). Les autres « branches » du FLE (FOS, FOU, Fscol, FLI) partent plutôt d'une logique de « demande » – certainement pour ce qui concerne le FOS – c'est-à-dire que l'on réagit à une demande particulière (d'une entreprise, d'une institution, d'une association) et que la première étape de la conception d'un cours *sur mesure* est obligatoirement consti-

tuée d'une analyse de la demande et des besoins du public. Pour ce type de cours, il n'existe pas vraiment de manuels, et c'est l'enseignant lui-même qui cherche les documents authentiques et qui analyse les actes de langage dont les apprenants auront besoin dans la situation professionnelle spécifique envisagée. Il n'existe que peu de manuels pour ce type de cours. En outre, si l'on envisage des cours de français pour un métier éminemment manuel (femme de chambre en hôtellerie, métiers du Bâtiment et Travaux Publics), il faut aller enregistrer sur le terrain, et l'on peut négliger certaines compétences (l'écrit, par exemple). Il y a donc deux façons d'interpréter le singulier de « français sur objectif spécifique » : premièrement, l'on apprend *du* français parce qu'on a un objectif bien précis (un nouveau métier, une promotion au sein de l'entreprise, travailler dans un pays francophone<sup>3</sup>) ; deuxièmement, l'enseignant peut négliger certaines compétences pour n'en cibler que quelques-unes, voire une seule (disons, le cas de l'hôtesse de l'air qui souhaite se perfectionner pour les annonces en français durant un vol, ou le présentateur d'un programme radio qui souhaite correctement prononcer les noms propres [cours par téléphone que j'ai effectivement fait]).

Le Fscol et le FLI se trouvent un peu dans l'entre-deux : il s'adressent à un public bien spécifique, avec des objectifs spécifiques (l'intégration au sein de l'école de la République, l'intégration tout court), mais un public assez nombreux. Pour les adultes, les cours se passent souvent au sein d'une association, tandis qu'ils se déroulent dans l'enceinte de l'école pour les enfants et adolescents (les classes d'initiation [CLIN] et classes d'accueil [CLA], qui ont récemment été rebaptisées en « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants », UPE2A). Il existe par conséquent des manuels qui s'adressent à ce type de public (*Alter Ego*, méthode de français pour migrants, par exemple, chez Hachette).

Si les efforts de différenciation des publics sont louables, un risque de fragmentation du domaine du FLE se présente, une fragmentation qui pourrait aboutir aux mêmes problèmes de non compréhension que ceux que connaissent les différentes écoles de linguistique, qui se saluent, mais ne se parlent plus. Il me paraît essentiel de ne pas oublier que toutes ces ramifications se greffent sur le tronc commun du FLE et que l'on ne va pas réinventer la didactique en inventant des sigles. Ou, pour le dire d'une autre façon, avec l'intitulé d'un volume des *Cahiers de l'ASDIFLE*<sup>4</sup> : *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* (n° 14, 2002).

3) Ainsi, j'ai pu créer un cours intitulé *Diplôme Universitaire de langue française pour l'enseignement du chinois en contexte francophone (DULFECCoF) qui préparait effectivement des professeurs de chinois à enseigner leur langue maternelle en Afrique francophone (on sait que la Chine investit beaucoup en Afrique).*

4) *Association de didactique du FLE.*

**Quels sont les sujets les plus importantes auxquels les didacticiens devraient prêter leur attention aujourd'hui?**

Je pense qu'aujourd'hui il y a un consensus pour dire que la maîtrise de la langue n'est qu'une partie de la formation des apprenants en langue étrangère. On le sait, en apprenant la grammaire et le vocabulaire, on apprend dans le meilleur des cas à « parler comme un livre ». De ce point de vue-là, je pense que l'enseignant (natif ou non-natif) doit rester modeste : la classe restera toujours une classe, c'est-à-dire un milieu artificiel où l'enseignant apporte sa compétence, certes, mais où c'est l'apprenant qui décide : s'il ne prend pas en charge son apprentissage, s'il n'est pas motivé, le résultat sera peu convaincant. La motivation, la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage, et son autonomisation sont essentielles, mais, avouons-le, difficiles à obtenir (que ce soit pour une langue étrangère ou pour d'autres matières...). Une certaine modestie reste de mise, car c'est souvent sous la pression du *besoin*, de la nécessité que l'on fait le plus grand progrès (un séjour en France, une émigration, par exemple) ; ce sentiment de besoin est difficile à susciter en classe de langue.

Le sujet le plus important, à côté de la langue, c'est bien la prise de conscience de la dimension interculturelle. Je dirais « chassez l'interculturel, il revient au galop », que ce soit en FLE, en FOS, ou encore en FOU, Fscol... Il y a la culture en général, mais il y a aussi la culture d'entreprise, la culture scolaire, etc. qui sont différentes d'un pays à l'autre, et donc, il y a toujours de l'interculturel quel que soit le type de cours. Prendre conscience de l'importance de l'interculturel, implique que l'on ne développe pas seulement les compétences linguistiques des apprenants : on développera également les compétences et les stratégies de communication entre êtres humains de cultures différentes. Cela créera probablement des locuteurs de langues étrangères plus débrouillards dans la communication et plus ouverts à l'autre. En d'autres termes, je ne suis pas un tenant du « choc des cultures » (Huntington), mais bien du *Rendez-vous des civilisations*, pour reprendre le titre d'un livre de Youssef Courbage et Emmanuel Todd (Le Seuil, 2007). Je pense que, en tant que professeurs de langue, nous pouvons contribuer modestement à la rencontre pacifique des cultures et civilisations.

**Si la majorité des didacticiens de langues de ta génération s'appuie sur leurs études de linguistique et de linguistique appliquée, peut-on supposer que, dans la formation d'un enseignant de FLE, le didactique peut offrir quelque chose en retour au linguistique ?**

Il est vrai que j'ai reçu une formation plutôt centrée sur la « philologie », la linguistique (théorique et appliquée) et que la didactique du français est venue après, lors de ma formation au CAPES (en Belgique) et lors de mon arrivée en France. Je tiens cependant à confirmer que l'étude de la linguistique (appliquée) est utile pour un futur enseignant de langue, car je pense que, pour bien enseigner une langue, il faut essayer de comprendre comment elle fonctionne. Il faut également avoir la faculté de prendre une certaine distance par rapport à celle-ci, de façon à la regarder pour ainsi dire « de l'extérieur ». Les

études en linguistique permettent d'avoir ce regard et de comprendre aussi que la grammaire (normative) n'est pas immuable, d'autant plus qu'elle est une projection que l'on fait sur la langue, qui, elle, se laisse difficilement enfermer dans un carcan. En outre, je viens de le dire plus haut, le regard extérieur, analytique sur la langue est difficile à acquérir pour les natifs, et la linguistique peut les aider à le faire.

La maîtrise de la linguistique mène à la réflexion et à la possibilité de réfléchir sur des phénomènes avec les apprenants. Supposons, par exemple, que vous demandiez aux apprenants de souligner « le verbe » dans un certain nombre de propositions. L'un de vos apprenants souligne *est malade* dans la proposition « *Jean est malade* ». Au lieu de dire, « ah non ! le verbe, c'est *être* », l'on peut considérer que l'apprenant a eu la même intuition que certains linguistes générativistes (Chomsky, Lakoff) qui disent que *être-malade* se rapproche du verbe ou est un verbe en deux parties. Ainsi, on revalorise la réponse de l'apprenant, tout en étant en mesure de proposer la solution canonique (verbe [copule] + adjectif [attribut]). On peut donc encourager à la découverte, au raisonnement tout en ayant les moyens de redresser la barre et de conclure par une mise au point.

**Faut-il se spécialiser dans le domaine des théories linguistiques pour enseigner en FLE ?**

Je ne pense pas qu'il faille pousser la spécialisation trop loin, étant donné que le FLE comporte d'autres dimensions : didactiques et civilisationnelles. Or, comme je viens de le dire, avoir de solides notions des théories linguistiques et des analyses linguistiques peut aider l'enseignant à développer un regard critique sur la grammaire et à l'adapter là où c'est nécessaire sans faire d'erreurs grossières. Par exemple : en tant qu'enseignant ayant eu une formation de linguiste et de didacticien, vous maîtrisez en principe la notion de *déterminant* et la notion d'*adjectif*. La notion de *déterminant* est l'une des rares notions qui, venant de la linguistique, ont eu un succès en grammaire scolaire – en tout cas en France où le terme est entré dans la terminologie grammaticale officielle. Dans d'autres pays, l'on parle cependant encore très souvent d'*adjectifs démonstratifs*, *indéfinis*, *possessifs* etc. Votre formation devrait vous donner le courage et les moyens d'adapter la grammaire, de distinguer l'adjectif du déterminant, et, pourquoi pas, d'incorporer d'autres groupes de mots à l'intérieur de la notion de déterminant : ainsi, dans *un bon kilo*, vous avez un groupe déterminant : *un bon*, car *bon* ne dit rien sur le *kilo*, mais bien qu'il y en a un peu plus d'*un*. La linguistique, combinée à de solides connaissances grammaticales peut donc aider à mieux construire la conceptualisation des notions grammaticales. Mais, en vertu même du caractère relatif de la grammaire et des notions grammaticales, vous pouvez également décider d'accepter les notions d'*adjectif démonstratif* etc., car en définitive, ce n'est pas l'étiquette qui compte mais bien la maîtrise du phénomène langagier par l'apprenant.

Autre exemple : lorsqu'on sait (par les analyses linguistiques) que le passif est surtout utilisé quand on ne connaît pas l'agent d'une action, on évitera peut-être de créer

des exercices de transformation du type « mettez au passif » : *Jean a mangé la pomme – la pomme a été mangée par Jean*, parce que l'on sait que les résultats obtenus ne correspondent pas à l'usage réel du passif et qu'aucun français natif ne dira cela...

Sans les théories d'analyse du discours, nous ne pourrions ni analyser des documents authentiques, ni concevoir des cours de FOS. La sociolinguistique ouvre, quant à elle, des portes vers l'interculturel.

### ***Qu'est-ce que la didactique (du FLE) peut apporter à la linguistique ?***

Je pense qu'il peut y avoir une interaction fructueuse entre la linguistique et la didactique. Il y a d'un côté les analyses linguistiques, le « savoir savant », que l'on transpose en savoir applicable entre autres par le biais des « grammaires pour l'apprenant » – en tout cas, l'on essaye de le faire – et on l'applique en classe de langue (cf. l'analyse du passif, ci-dessus). L'application en classe donne un retour d'investissement que l'on peut faire remonter pour améliorer les analyses linguistiques, les théories cognitivistes sur l'apprentissage du langage et également les grammaires d'apprenant. La pratique du FLE, comme toute didactique du langage, peut nous aider à mieux comprendre le fonctionnement de l'acquisition du langage, à condition évidemment d'avoir les outils – entre autres linguistiques – pour faire l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui se passent lors de l'apprentissage.

Ainsi, il fut un temps où l'analyse des erreurs était très prisée. L'on essayait de prévoir les erreurs des apprenants, par une analyse linguistique contrastive, et les grammaires et applications étaient rédigées en fonction des hypothèses de l'analyse des erreurs. Jusqu'à ce que l'on découvre que l'erreur ne se situait souvent pas là où on la prévoyait, notamment là où les langues diffèrent énormément. C'est plutôt le contraire : c'est là où les langues se ressemblent, mais pas tout à fait, que l'on a le plus de risques d'interférences. L'application des hypothèses et leur échec a donc permis un retour sur investissement.

Je crois profondément au dialogue entre la linguistique et la didactique des langues. C'est sans aucun doute le résultat de ma formation initiale.

***Cher Jan, je te remercie sincèrement de tes réponses et je te souhaite un avenir universitaire fécond, des étudiants doués et entichés, beaucoup de succès dans tes recherches.***

## ***Výtah z rozhovoru s prof. Janem Goesem (Université d'Artois v Arrasu)***

*(rozhovor vedla a jeho výtah do češtiny přeložila Marie Fenclová)*

### ***Co tě přivedlo ke studiu lingvistiky a romanistiky?***

Měl bych se asi zmínit o svých studiích obecně, jelikož ta cesta byla poněkud křivolaká, ne-li atypická. Nezapomeňme, že původem jsem nizozemsky mluvící Belgičan, tedy Vlám. V mém rodném Ostende se s učení cizího jazyka začínalo v osmi letech, což v té době bylo brzy, takže jsem měl oproti svým vrstevníkům výhodu. Navíc ze strany matky jsem měl příbuzné ve Francii, se kterými se muselo – tak či onak – komunikovat francouzsky. A pak také prázdniny ve Francii a dopisování s francouzskou kamarádkou... Vždycky jsem váhal mezi tím, čemu se v Belgii v 80. letech říkalo « orientální filologie », a romanistikou. Nakonec ... jsem si vybral románskou filologii, a sice proto, že byla větší naděje, že jako romanista najdu snadněji zaměstnání, než kdybych absolvoval orientální jazyky. Jelikož jsem však paličatý, vystudoval jsem orientální filologii hned potom. Takže jsem opouštěl univerzitu s diplomem v románské filologii a s diplomem v orientální filologii (se zaměřením na arabštinu a asyriologii)... Poté co jsem dosáhl v Belgii doktorátu z lingvistiky a protože na univerzitě v Gentu nebylo místo, jsem se v roce 1999 pokusil získat místo učitele lingvistiky a didaktiky francouzštiny na Université d'Artois v Arrasu... Tak jsem se dostal do jiného světa, pokud jde o studium francouzštiny jako cizího jazyka (FLE): ve Francii je studium FLE rozvinutější a navíc se rozlišuje studium filologické a didaktické, což není případ holandsky mluvící části Belgie. Rok 1999 je tedy počátkem mých výzkumů

v didaktice francouzštiny jako jazyka cizího (FLE) a francouzštiny pro specifické účely (FOS), zatímco výzkumům v lingvistice se věnuji už od roku 1989.

***V čem podle tvých zkušeností spočívá specifikum vidění specialisty v didaktice jazyka, který není jeho mateřštinou? Jaké jsou výhody a nevýhody rodilého a nerodilého učitele konkrétního jazyka?***

Když se člověk zabývá didaktikou jazyka, který není jeho mateřštinou, pamatuje si na období vlastního učení, což rodilému mluvčímu chybí. Sám si tím prošel a chápe tedy obtíže svých žáků; může je dokonce analyzovat do hloubky, poněvadž zná jejich mateřštinu (což byl můj případ, když jsem učil francouzštinu ve Flandrech), je to tedy výhoda při analýze chyb. Navíc to znamená určitý odstup od vyučovaného jazyka, jakýsi pohled zvenjšku, který rodilý mluvčí nemá. To se projeví například, když je třeba vysvětlit nějaký gramatický jev: rodilý učitel váhá, dělá to instinktivně (když jsem se jednou zeptal, jak se ve francouzštině tvoří budoucí čas, bylo mi řečeno „nevím, vždycky to tak dělám“).

Naproti tomu rodilý učitel jazyka mívá větší intuitivní jistotu..., přirozeně plynulý projev, přirozenou intonaci a výslovnost. Nicméně nelze nevidět, že rodilý mluvčí nasával své kulturní návyky „s mateřským mlékem“. Mé mládí a zvláště dětství se odvíjelo v holandštině a proti tomuto „nedostatku“ není léku. V mém případě rozdíl mezi rodilým a nerodilým učitelem se týká spíše kultury, každodenního života, implicitního chápání, občas gest, přístupu k životu. Uchoval jsem si určité postoje Belgičana, ale lze si položit otázku, zda je to vůbec důležité: není přece naším zájmem udělat z našich žáků opravdové Francouze! Tento kulturní fakt je nutno nuancovat: když se vracím do Belgie, cítím, že jsem byl dlouho pryč a že už nevím, co se tam děje, což platí jistě stejně pro Francouze, který svou zemi opustil. My všichni, kdo jsme odešli ze země svého původu, jsme stále méně „rodilí mluvčí“.

V komunikativním přístupu je nicméně tendence upřednostňovat rodilého učitele a také sami rodilí učitelé jsou přesvědčeni o něčem, co nazývám „mýtus rodilého mluvčího“. Náhoda tomu chtěla, že jedna moje studentka právě obhájila diplomní práci „Rodilý učitel: oprávněnost, role a omezení“. Vychází z hypotézy, že „být rodilým mluvčím je pro učitele jazyka a kultury z důvodu své vrozenosti, a tedy „nenapadnutelnosti“, výhodou samou o sobě“ (Dupuis-Roudel, S. *L'Enseignant natif, légitimité, rôle et limites*. Nepublikovaná diplomní práce, Université d'Artois, červenec 2013). Jako asistentka učitele francouzštiny ve Slovinsku pracovala tato studentka ve dvojici s nerodilým učitelem. Chválila, jak ovládal gramatiku a rozuměl chybám svých slovinských žáků, jak byl kompetentní z hlediska interkulturality. Avšak rodilý mluvčí je prý podle ní ideální, intuitivní, v řeči obratný, přirozený. Vzniká dojem, že rodilý mluvčí sehrává v oné dvojici krásnou roli umělce, kdežto nerodilý učitel je jakýsi upocený nádeník. Abych byl korektní, hájila se, že tento dojem si vytvořila v reakci na Pakedayeovu publikaci *The native speaker is dead* (1985). Já sám bych stál spíše na straně Pakedaye, jelikož *native speaker* je ideál, koncept vytvořený lingvisty (nechceme-li zmiňovat Chomskyho), který ve skutečnosti

neexistuje. Lapidárně řečeno: jakou francouzštinou mluví mladík z předměstí? Určitě to neodpovídá normě vyučované ve škole. A podobně – moji nizozemsky mluvící přátelé stále častěji konstatují, že je poznat, že už uvažuji francouzsky... a že svou (rodnou) holandštinu ztrácím.

***Která jsou dnes nejdůležitější témata, jimž by měli didaktici cizích jazyků věnovat pozornost?***

Myslím, že dnes existuje konsensus v tom, že zvládnutí jazyka je jen částí jazykového vzdělávání. Je známo, že učením gramatiky a lexika se v nejlepším případě naučíme „mluvit jako kniha“. Myslím, že z tohoto hlediska musí učitel (ať rodilý či nerodilý) zůstat skromný: třída zůstane vždycky třídou, tedy umělým prostředím, do něž učitel vnese svoji kompetenci, ale rozhodne sám žák: nepřijme-li zodpovědnost za své učení, není-li motivován, výsledek bude sotva přesvědčivý. Vlastní motivace, přijetí zodpovědnosti a autonomizace žáka jsou základní, ale – připusťme – obtížně dosažitelné předpoklady (ať jde o cizí jazyk nebo jiný předmět...). Skromnost je na místě, poněvadž teprve pod tlakem *potřeby*, nezbytnosti dosahuje žák výrazného pokroku (např. pobyt ve Francii, emigrace); takový pocit potřeby se těžko vytvoří v hodině jazyka.

Nejdůležitější téma vedle jazyka je určitě zprostředkování interkulturní dimenze. Řekl bych, „vyžehňte interkulturalitu dveřmi, vráti se oknem“. To se týká didaktiky cizího jazyka obecně i konkrétně cizího jazyka pro specifické účely, cizího jazyka pro univerzitní studia v zahraničí apod. Existuje obecná kultura jako taková, ale je také kultura podniková, školní atd., které se v různých zemích liší, a ke všem typům kurzů náleží tedy interkulturní dimenze. To znamená, že je nutno rozvíjet nejen lingvistickou kompetenci žáků, ale též kompetence a strategie komunikace mezi osobami různých kultur. Tak by se měli vytvořit cizojazyční mluvčí komunikačně obratnější a k partnerovi otevřenější. Jinými slovy, nejsem zastáncem „šoku kultur“ (Huntington), ale určitého *setkávání civilizací*, což je citace názvu knihy Youssefa Courbage a Emmanuela Todda *Rendez-vous des civilisations* (Le Seuil, 2007). Myslím, že jako učitelé jazyků můžeme přispět svým dílem k pokojnému sblížení kultur a civilizací.

**recenze**

**Francouzština v Africe /**  
***Radka Fridrichová***

**Výuková řada didaktických materiálů**  
**Les Outils malins de FLE /**  
***Licie Divišová***

## Radka Fridrichová

### *Francouzština v Africe*

KADLEC, Jaromír: 2012. *Francouzština v Africe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nakladatelství Univerzity Palackého představilo v roce 2012 novinku lingvisty Jaromíra Kadlece s názvem *Francouzština v Africe*. Svou povahou navazuje na předchozí úspěšné publikace *Francouzština v Kanadě*, *Francouzština na americkém kontinentě* a *Francouzština v Evropě* (poslední dvě vznikly ve spolupráci s Janem Holešem).

Podobně jako ve svých předešlých počinech i nyní se autor zaměřil na studium a popis francouzského jazyka ve světě. Tentokrát však svou pozornost věnuje zemím africkým. Kniha poskytuje informace o postavení francouzštiny v určitých zemích Afriky a zasazuje je do širšího socio-kulturního, demografického či geografického kontextu. Díky této koncepci nabízí předložená monografie mnohem souhrnnější prezentaci, která čtenáři umožňuje snazší orientaci v problematice a porovnání dílčích témat ve studovaných oblastech.

Jaromír Kadlec je významný jazykovědec působící jako docent na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ve svém výzkumu se zejména soustředí na pozici francouzského jazyka ve frankofonních zemích a sleduje jeho původ a evoluci. V této souvislosti publikoval značné množství vědeckých článků a několik odborných knih, jež byly zmíněny výše. *Francouzština v Africe* je dalším krokem vpřed v této oblasti výzkumu a připomeňme jen, že ojedinělým v rámci České republiky.

Publikace *Francouzština v Africe* zahrnuje 24 hlavních témat. První kapitola slouží jako úvod do tematiky, vysvětluje a komentuje různá chápání frankofonního území

a připomíná tradiční rozlišování mezi pojmy frankofonie a Frankofonie (*MOF – Mezinárodní organizace Frankofonie*). Ve stručnosti také autor popisuje historii a situaci francouzštiny dnes, přičemž zdůrazňuje především její roli v Africe. V tomto ohledu Jaromír Kadlec podtrhuje, že je velmi obtížné určit přesný počet frankofonních obyvatel Afriky. Podle jeho názoru jsou informace poskytnuté členskými zeměmi Frankofonie často nepřesné (s. 11).

Po prezentaci obecných údajů se již autor zaměřuje na postavení a charakteristiku francouzského jazyka v různých afrických zemích. Každé z nich je věnována samostatná kapitola. Na jedné straně se publikace koncentruje na území severozápadní Afriky: Alžírsko, Maroko, Tunisko a Mauritánie. Na straně druhé je představena role francouzštiny v bývalých francouzských: Senegal, Mali, Niger, Guinea, Pobřeží slonoviny, Burkina Faso, Benin, Togo, Kamerun, Čad, Středoafriická republika, Gabun, Kongo, Džibuti, a belgických koloniích: Burundi, Rwanda, Demokratická republika Kongo. Všechny kapitoly jsou koncipovány totožným způsobem a mají shodnou strukturu, což umožňuje snadné srovnání dílčí problematiky jako je slovní zásoba, výslovnost a další souhrnné znaky té či oné země. Každá kapitola začíná stručným popisem geografické polohy země, následuje charakteristika obyvatelstva a zmínka o historických souvislostech, jež měly vliv na používání francouzštiny. Na závěr si Jaromír Kadlec všimá jazykové politiky a specifčnosti francouzštiny, již se hovoří na daném území. Na konci každé kapitoly doporučuje autor související bibliografii, jež orientuje případné zájemce na další studium určitého tématu. V závěru monografie Jaromír Kadlec zobecňuje a shrnuje výsledky svého výzkumu. Některé z nich nejsou vždy pozitivní pro roli francouzského jazyka na africkém kontinentě, mimo jiné upozorňuje na stále rostoucí postavení angličtiny v neprospěch francouzštiny. Nejen Evropa, ale i Afrika se sjednocuje a angličtina představuje jazyk vzájemné komunikace. I další prognózy nejsou příliš příznivé pro budoucí postavení francouzského jazyka v Africe. Autor totiž dodává, že i když je Afrika považována za kontinent, který má vysoký počet frankofonních mluvčích, nepředpokládá se, že by se tento počet měl dále zvyšovat (s. 492–493).

Samotný text je pak doprovázen souhrnnými tabulkami a obrázky. Některé pocházejí z vlastních cest Jaromíra Kadlece, což dodává dílu na autentičnosti a podtrhuje autorův mimořádný zájem o zkoumané téma.

Studie *Francouzština v Africe* od Jaromíra Kadlece představuje komplexní dílo, jež zachycuje pozici francouzštiny v širších souvislostech na území Afriky. Ve své publikaci autor neopomíná zmínit žádný africký stát, který má vztah k francouzskému jazyku. Poskytuje čtenářům základní informace povahy zeměpisné či historické, ale i velmi konkrétní údaje o zvláštích francouzštiny na úrovni lexikální, gramatické, sémantické, fonetické atd. v jednotlivých státech Afriky. Pokud má čtenář hlubší zájem o některou látku, již se autor věnuje, na konci každého oddílu nalezne rozšiřující bibliografii.

Cílem knihy *Francouzština v Africe* bylo představit různé africké země a jejich vztah k francouzskému jazyku v rozsáhlejším kontextu. Její autor Jaromír Kadlec velmi

úspěšně tento cíl splnil a dal za vznik unikátnímu dílu v rámci francouzské lingvistiky v České republice. Jedná se o důležitý příspěvek v oblasti francouzské filologie, jež poskytuje zcela nové informace, které nebyly dosud představeny českou vědeckou komunitou. Díky tomu, že je publikace psána velmi jasným stylem, navíc obohacena o řadu příkladů a dokreslena obrazovým materiálem, může posloužit nejen odborníkům z oboru, ale i studentům francouzské jazykovědy či dalším zájemcům o tematiku. S určitostí můžeme konstatovat, že kniha jistě poslouží jako referenční dílo pro následné výzkumy ve frankofonních studiích, zejména pak jazykovou politiku nebo proměny francouzštiny v Africe.

Nezbývá než s nadšením očekávat další práci Jaromíra Kadlece s názvem *Francouzština na ostrovech v Indickém a Tichém oceánu*, o níž se ve stručnosti zmiňuje v předmluvě monografie *Francouzština v Africe*. Tato poznámka poté zároveň vysvětluje „opomenutí“ některých zemí v předložené studii.

**Lucie Divišová**

## ***Výuková řada didaktických materiálů Les Outils malins du FLE***

Učitel francouzštiny jako cizího jazyka obvykle musí volit náročný kompromis: jak se na jedné straně vypořádat s moderními až postmoderními učebnicemi, které sice studenta okouzlí množstvím fotografií a obrazového materiálu ze života současné Francie, avšak které nabízejí řadu roztržitých aktivit, ne zcela konzistentních témat a málo logicky uspořádanou gramatiku, a jak na druhé straně začlenit do výuky tradičnější učebnice, které dokáží sice v poměrně krátké době vybudovat u studenta solidní jazykový základ, avšak kterým schází cosi jako *élan vital*, včetně jazyka skutečně používaného. Zkušenost z tohoto dilematu může někdy ústít na straně učitele i studenta do pocitu *námaha úmorná a výsledek chabý*.

Vyučující, kteří se kdy dostali ve své profesi do této fáze, nebo zkrátka jen ty, kteří rádi obohacují svou výuku novými podněty, jistě potěší řada čtyř výukových materiálů, vypracovaná odbornými asistenty a pedagogy z výukového centra pro francouzštinu jako cizí jazyka Cavilam ve městečku Vichy. Tato řada byla s lehkostí Francouzům blízkou nazvána *Les Outils malins du FLE*, což neznamena nic jiného než mazané či vychytralé nástroje pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka. Je určena především těm učitelům francouzštiny jako cizího jazyka, kteří vyhledávají zajímavé nápady k oživení hodin francouzštiny, založené na aktivizujících výukových metodách, a kteří jsou si vědomi toho, že zdařilý metodický postup a dosažení výukového cíle jsou propojeny se specifickými



sociálními interakcemi probíhajícími ve školní třídě, jakož i s dobře promyšlenou didaktickou teoretickou bází, následně aplikovanou na výukové postupy.

Každá z předkládaných publikací obsahuje v předmluvě srozumitelně vymezený problémový úsek oblasti, které se publikace týká (kladeny jsou otázky po smyslnosti začlenění informačních technologií do výuky cizího jazyka, po účelu tvořivého psaní při kultivování produkční dovednosti psaní v cizím jazyce aj.). Ve všech dílčích svazcích této výukové řady se nachází nejen seznam dalších doporučených publikací z dané oblasti didaktiky cizího jazyka, nýbrž je odkazováno též na elektronické zdroje, kam může vyučující přispět svými zkušenostmi či dosaženými výstupy od svých studentů. Právě příklady vzešlé z aplikace výukových postupů a neustálý důraz na kontakt s reálným výukovým prostředím, na funkci sociální facility v procesu osvojování cizího jazyka a na potřebu zpětné vazby pro učitele i studenta začleňuje výukovou řadu též do oblasti kvalitativně výzkumné. Zaměřme se nyní na jednotlivé publikace podrobněji.

### 1. *Écritures créatives* (2011): tvořivé psaní ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka

Tvořivé psaní v mateřském i cizím jazyce je módním jevem a navzdory množství vydaných článků, monografií i studií na toto téma<sup>1</sup> publikace *Écritures créatives* (2011) překvapí čtenáře více než příjemně: tam, kde by čtenář očekával, že již není příliš co objevovat nového, autoři z výukového centra Cavilam přicházejí s inovativním souborem výukových listů, na základě nichž student může kultivovat svou francouzštinu v jazykové i estetické dimenzi metodou tvořivého psaní. Protože se jedná o tvorbu textů v cizím (francouzském) jazyce, je většina metodických postupů zaměřena na produkci s větší mírou řízenosti: texty mají být vytvářeny formou nápodoby, reprodukce, modifikace či jazykové hry. Vybrané textové vzory se ovšem nikterak nevyznačují šablonovitostí. Výběr inspirativních literárních textů, od kterých se dále odvíjejí fáze metodického postupu, je patrně tím nejhodnotnějším, co publikace *Écritures créatives* nabízí. Zvolit vhodné literární texty na úrovni A1–B1 Evropského referenčního rámce tak, aby byly pro žáka či studenta francouzštiny jako cizího jazyka srozumitelné, jazykově úměrné začátečnické úrovni a současně esteticky hodnotné, zábavné a motivují pro vlastní tvorbu, bývá totiž úkol věru nadlidský. Kupříkladu pro práci se slovo tvorbou a vytváření slovní zásoby autoři publikace nacházejí inspiraci v textech experimentální skupiny OuLiPo, jmenovitě George Pereca a Raymonda Queneaua: po vzoru textů G. Pereca studenti navrhnou 50 činností, které by chtěli za života ještě stihnout, nebo sepisují místa, kde přespávali, místa, která navštívili a která jim utkvěla v paměti, jakož i místa, kde by chtěli či nechtěli žít (s. 17). Student tak přirozeně používá některých slovesných tvarů, oživuje a aplikuje je v kontextu, který si sám zvolí jako zajímavý, v kontextu vycházejícího z vlastních prožitků. Z celé publikace pak jakoby samozřejmě vyzařuje tento přístup zaměřený na studenta,

na rozvoj jeho autonomie, kreativity, intuice a jazykového citu, na jeho sebevyjádření, ať již formou individuálního psaní či formou práce ve skupinách, založené na vzájemném respektu a kooperaci. Autorům se do nápadů, jak kreativně psát, podařilo včlenit zacházení s takovými literárními figurami, jakými jsou anafora (s. 21), akrostich (s. 85) nebo anadiploze (s. 86). Nevšedně invenční vedle aplikace jazykových her OuLiPa pak působí návody na tvořivé psaní podle známé surrealistické hry *Le cadavre exquis* (česky Znamení mrtvola, s. 75). Během vyzkoušení si některých z nabízených postupů pak student např. zobrazí své fantazijní prožívání ve stylu *Splínu Paříže* Charlese Baudelaira (pracovní list *Co se odehrává za zavřeným oknem*, s. 45), vyjádří svůj názor na umělecké dílo (podle textu z díla Yasmíny Rezy Art, tamtéž, 53) nebo se vcítí do role toho, kdo zanechává dopis na rozloučenou (což je imaginární situace vsazená do známé básně Jacqua Préverta *Déjeuner du matin*; s. 74). Autorům *Écritures créatives* se podařilo vytvořit účtyhodný soubor 62 nápadů, jejichž konečným výstupem jsou texty, ozvláštněné poetickou funkcí. Četba a tvorba literárních textů zde plní dle autorů publikace i jistou funkci náhradních příběhů, jež jsme si sami neodžili – a tyto neodžité příběhy a obrazy nám pak dodávají pověstný „*élan vital*“ (s. 4). Smysluplnost navrhovaných výukových postupů, které přibližují studentovi francouzštinu hravějším a kreativnějším způsobem, lze posoudit před samotným začleněním do výuky, neboť publikace uvádí i příklady textů, vzniklých během letních seminářů tvořivého psaní ve výukovém centru Cavilam.

### 2. *Les TIC, des outils pour la classe* (2011): využití informačních technologií ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka

Pod zkratkou ve francouzštině TIC (*Technologie de l'information et de la communication*) se skrývají informační a komunikační technologie. Publikace *Les TIC, des outils pour la classe* (2011) o informačních a komunikačních technologiích ve výuce obsahuje metodické návrhy pro integraci informačních a komunikačních technologií (počítače, internetu, MP3 a interaktivní tabule) do výuky francouzštiny jako cizího jazyka. U zrodu předkládaných metodických postupů nebyla ambice, aby se student stal odborníkem v oblasti využívání informačních technologií, nýbrž aby měl chuť vyzkoušet užitečnost multimediálních technologií v rámci výuky cizího jazyka. Autoři neopomněli zahrnout do svých postupů fakt, že studenti mohou být občas kompetentnější v užívání informačních technologií než jejich vyučující, proto role učitele v metodických postupech je spíše nahlížena jako role jazykového experta, který zachází s informačními technologiemi (a pro něj může být naopak obohacující pracovat čas od času se studenty zběhlejšími v užívání informačních technologií než je on sám – tuto možnost respektují samotné metodické postupy s částí vyčleněnou pro studenty a částí pro vyučujícího). Zcela konkrétně se autoři publikace pokoušejí odpovědět na otázku, jak smysluplně ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka využít vyhledávání, resp. komplexnějších rešerší na internetu, multimediálních laboratoří a interaktivních tabulí. Zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku, ulehčení hledání informací a interaktivnost výuky se pak v publikaci stávají klíčovými

1) Srov. např. některé tituly uvedené za touto recenzí.

pojmy. Student by si měl umět vyhledat užitečné informace, týkající se reálií a kultury Francie, cestování po Francii a tamního praktického života (jde zde o vyhledání a vyplňování užitečných formulářů a vzorových tiskopisů jako životopis, reklamační dopis aj). Velký důraz je kladen na kooperativní učení a práci v malých skupinkách. Součástí publikace jsou i autoevaluační dokumenty a dokumenty pro hodnocení výuky, aby se učitelé dostalo zpětné vazby od studentů o efektivitě daných aktivit.

### 3. *Jeux de théâtre* (2012): dramapedagogické postupy ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka

Soubor nápadů, jak včlenit do výuky francouzštiny jako cizího jazyka metodu tvořivé dramatiky, přináší díl z řady *Les Outils malins du FLE* s příznačným názvem *Jeux de théâtre*<sup>2</sup> (2012). Tento obsahuje soubor 70 her, rozdělených do třech oblastí (*dynamiser, théâtraliser a interpréter et créer*). Všechny dramapedagogické postupy byly vyzkoušeny v centru Cavilam buď ve skupinách žáků učících se francouzštinu jako cizí jazyk, nebo u učitelů francouzštiny, jakož i u adeptů učitelství, připravujících se na své budoucí povolání.

Autoři publikace zdůrazňují, že francouzština jako cizí jazyk je při využívání dramapedagogických postupů prožívána jako jazyk autentický. Účastníci těchto her komunikují globálně – přirozeně integrují neverbální komunikaci, práci s intonací a hlasovou tóninou, trénují paměť a koncentraci a začleňují skupinovou dynamiku. Důraz na zážitky s druhými motivuje studenty k mobilizaci vlastních schopností a dovedností a k jejich využití ve spontánním a dynamickém ústním projevu nebo v projevu více méně řízeném a ohraničeném jistými pravidly.

Pod mottem Ferdinanda Brunetiéra, že „jazyk je divadlem, v němž slova plní úlohu herců“, jímž autoři celou publikaci zastřešili, se skrývá opravdu nevšední zacházení s jazykovými zákoutími francouzského jazyka. Soubor uvádějí hry na úvod, resp. tzv. hry na zahřátí, které mají posílit zejména soudržnost skupiny a naladit studenty na používání francouzštiny jako cizího jazyka. Hrát si s výslovností přísloví a jazykolamů tím, že mj. začleníme úsměv, zatneme tužku v zubech, nebo se budeme snažit nevyslovovat samohlásky, činí hru Akrobacie úst (s. 41–42) příležitostí, jak vyslovit ve správném tempu fonetické zvláštnosti francouzského jazyka. Ve druhé části publikace jsou předkládány hry v prostoru, pantomimické hry, hry s maskami a zvukovou kulisou: pantomimické předvádění situací na nádraží (kupování časopisu v kiosku, zjišťování informací o odjezdu vlaků, mávání na nástupišti) a začlenění krátkých vět zakládá hru na pojmenovávání záhadných míst (hra *Lieux mystérieux*, s. 57) – autoři hry tohoto typu koncipovali s plným vědomím, že se jedná především o potěšení ze hry samotné a že v radosti z objevování se skrývá znamenitý motivační potenciál pro následnou náročnější práci s cizím jazykem. Třetí část publikace *Jeux de théâtre* pak již vyžaduje schopnost osobité inter-

pretace předkládaných rolí a schopnost improvizovat tam, kde se nedostává účastníkům slov v cizím jazyce, což může být užitečné pro přípravu na reálné situace, kde se projevuje omezená schopnost dorozumět se v cizím jazyce (např. hry *Dialogue caviardé*, s. 105; *A trois, on improvise*, s. 93).<sup>3</sup>

Publikace je doplněna kvalitně vypracovanou obrazovou přílohou pro dramapedagogické postupy a seznamem pedagogických zásad, které by měl vyučující při aplikaci předkládaných postupů respektovat: v neposlední řadě je učitel upozorněn, že předkládané aktivity nemají za cíl vychovávat budoucí herce, nýbrž že jejich hlavním posláním je rozvoj osobnosti studenta, jeho talentu a též kontextualizace francouzštiny jako cizího jazyka do autentické komunikace a rozvoj jazykových kompetencí studenta a kultivování studentovy francouzštiny v oblasti mluvené řeči.

### 4. *Interculturel en classe* (2012): interkulturalita při hodinách francouzštiny jako cizího jazyka

Publikace *Interculturel en classe*<sup>4</sup> (2012) se zabývá současným ožehavým tématem setkávání se s jinakostí kulturních vzorců v globalizujícím se světě. Autoři se nejprve pokoušejí srozumitelně uchopit pojmy, jakými jsou kultura, multikulturalita, plurikulturalita a konečně interkulturalita, resp. vymezit nezřetelné a prostupující se hranice mezi nimi.

Jelikož je interkulturní dimenze vzdělávání obsažena též ve vzdělávacím dokumentu Rady Evropy – Společném evropském referenčním rámci pro cizí jazyky, autoři publikace si vzápětí kladou otázku, jak nenásilně a přitom smysluplně tuto dimenzi zahrnout do výukových postupů v cizím jazyce. O tom, že tohoto nesnadného úkolu je možno dosáhnout pomocí poměrně jednoduchých úkolů, se lze přesvědčit ve třech desítkách výukových postupů, kde si učící se žák či student může bezprostředně formou navazování rozhovoru, vyplňování dotazníků, výměny různých rodinných zkušeností či zkušeností s tradicemi oblékání a jídla vyzkoušet, jak druhý žák či student vnímá určité hodnoty a normy vlastní jeho skupině – to vše ve francouzštině jako cizím jazyce. Výukové postupy jsou strukturovány mnohdy tak, že vedle jádra úkolu obsahují navazující úkoly, vhodné pro pokročilejší skupiny. Metodou tvořivé dramatiky a různých skupinových aktivit si učící se mohou uvědomit, jak velkou roli v sociálním životě hraje neverbální komunikace (kinezika, proxemika aj.) a že tatáž gesta jsou používána v různých světadílech a zemích zcela rozdílně (srov. kvíz *Les Gestes*, s. 81–82).

Cílem publikace je též ukázat tomu, kdo se učí cizí jazyk, kde vznikají rizika vyhrocených etnocentrických postojů, vedoucích k rasismu či xenofobii, a jak je možné stereotypy myšlení a předsudky překonávat. Autoři publikace vycházejí při tvorbě pracovních listů z interkulturního setkávání *frankofonních i nefrankofonních* učitelů

2) Česky by název zněl *Divadelní hry*.

3) Názvy her v češtině by zněly *Zcenzurovaný dialog a Budeme improvizovat ve třech*.

4) Česky bychom název publikace mohli přeložit jako *Interkulturalita ve školní třídě*.

francouzštiny ve výukovém centru Cavilam a ze vzniklého uceleného souboru výukového materiálu lze čerpat i při přípravě školních zahraničních výměnných pobytů nebo projektů v rámci francouzštiny jako cizího jazyka.

\*\*\*

Výuková řada *Les Outils malins du FLE* má být v blízké budoucnosti rozšířena o další dvě publikace: jedna se bude zabývat přímo cíleně aktivizujícími výukovými metodami, druhá využitím audiovizuálních materiálů ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Vzhledem ke kvalitě předchozích dílů výukového souboru se můžeme bezpochyby nadít dalších neotřelých nápadů, jak aktivně pomoci objevovat studentům francouzštiny její taje, zastřené krásy a myšlenková zákoutí, pro které se vyplatí investovat čas a námahu do studia tohoto nelehkého (a tím i někdy méně oblíbeného) románského jazyka.

#### Recenzované publikace

BARA, S., BONVALLET, A.-M. a RODIER, Ch. (2011): *Écritures créatives*. Grenoble : PUG – Collection Les Outils malins du FLE.

BARRIERE, I., EMILE, H. a GELLA, F. (2011): *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble: PUG – Collection Les Outils malins du FLE.

CHAVES, R.-M., FAVIER, L. a PÉLISSIER, S. (2012): *L'Interculturel en classe*. Grenoble: PUG – Collection Les Outils malins du FLE.

TREFFANDIER, F. a PIERRÉ, M. (2012): *Jeux de théâtre*. Grenoble: PUG – Collection Les Outils malins du FLE.

#### REDAKCE ČASOPISU

##### Šéfredaktor:

Prof. RNDr. Ivo Budil, Ph.D., DSc.  
budil@khv.zcu.cz

##### Výkonný redaktor:

PhDr. Vladimír Naxera  
vnaxera@kap.zcu.cz

##### Členové redakční rady:

Prof. RNDr. Ivo Budil, Ph.D., DSc. (Katedra historických věd, FF ZČU)  
Doc. PhDr. Nikolaj Demjančuk, CSc. (Katedra filozofie, FF ZČU)  
Prof. John Garrard, Ph.D. (ESPACH, University of Salford)  
Doc. Pavel Hošek, Th.D. (Evangelická teologická fakulta UK, Praha)  
Prof. PhDr. Hynek Jeřábek, CSc. (Katedra sociologie, FF ZČU)  
Doc. PhDr. Petr Koťátko, CSc. (Filosofický ústav AV ČR, Praha)  
Doc. PhDr. Jana Lasicová, Ph.D. (Fakulta politických věd a mezinárodních vztahů UMB, Banská Bystrica)  
Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Historický ústav Filozofické fakulty, Jihočeská univerzita)  
Prof. RNDr. Jaroslav Malina, DrSc. (Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty MU, Brno)  
Prof. PhDr. Evžen Neustupný, CSc. (Katedra archeologie, FF ZČU)  
Doc. Vladimír Penčev, Ph.D. (Ústav pro folklor Bulharské akademie věd, Blagoevgrad, Bulharsko)  
Prof. PhDr. Milada Polišenská, Ph.D. (Anglo-americká vysoká škola, o.p.s., Praha)  
Prof. PhDr. Aleš Skřivan, CSc. (Ústav světových dějin, FF UK, Praha)

##### Členové redakčního kruhu:

Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc. (Katedra románských jazyků, FF ZČU, fenclova@kro.zcu.cz)  
Doc. PhDr. Marek Jakoubek, Ph.D. (Katedra antropologie, FF ZČU, jakoubek@ksa.zcu.cz)  
PhDr. Vladimír Naxera (Katedra politologie a mezinárodních vztahů, FF ZČU, vnaxera@kap.zcu.cz)  
PhDr. Přemysl Rosůlek, Ph.D. (Katedra politologie a mezinárodních vztahů, FF ZČU, rosulek@kap.zcu.cz)  
Doc. PhDr. Miroslav Šedivý, Ph.D. (Katedra historických věd, FF ZČU, sedivym@khv.zcu.cz)  
PhDr. Daniel Špelda, Ph.D. (Katedra filozofie, FF ZČU, spelda@kfi.zcu.cz)  
Mgr. Zbyněk Tarant, Ph.D. (Katedra blízkovýchodních studií, FF ZČU, ztarant@khv.zcu.cz)  
Doc. PhDr. Jan Váně, Ph.D. (Katedra sociologie, FF ZČU, vanejan@kss.zcu.cz)  
Doc. PhDr. Pavel Vařeka, Ph.D. (Katedra archeologie, FF ZČU, vareka@ff.zcu.cz)

Veškeré informace o časopisu včetně propozic **propozic pro autory** a archivu on-line verze čísel časopisu naleznete na adrese časopisu: <http://ff.zcu.cz/research/edicni-cinnost/acta/>

## DO ACT FF ZČU PŘISPĚLI

### **Mgr. Veronika Černíková**

Katedra románských jazyků, FF ZČU v Plzni / veronice@kro.zcu.cz

### **Mgr. Lucie Divišová**

Katedra románských jazyků, FF ZČU v Plzni / ldivisov@kro.zcu.cz

### **Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.**

Katedra románských jazyků, FF ZČU v Plzni / fenclova@kro.zcu.cz

### **Mgr. et Mgr. Radka Fridrichová, Ph.D.**

Katedra ruského a francouzského jazyka, FPE ZČU v Plzni / rfridric@krf.zcu.cz

### **Prof. Dr. Jan Goes**

URF de Lettres et Arts, Université d'Artois, Arras / goes.jan@vanadoo.fr

### **PhDr. Helena Horová, Ph.D.**

Katedra románských jazyků, FF ZČU v Plzni / horova@kro.zcu.cz

### **PhDr. Dagmar Koláříková, Ph.D.**

Katedra románských jazyků, FF ZČU v Plzni / kolariko@kro.zcu.cz

### **Doc. Mgr. Jiří Korostenski, CSc.**

Katedra germanistiky a slavistiky, FF ZČU v Plzni / jkoroste@kag.zcu.cz

### **Prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc.**

Institut komunikačních studií a žurnalistiky, FSV UK v Praze / Jiri.kraus@seznam.cz

### **PaedDr. Petr Kučera, Ph.D.**

Katedra germanistiky a slavistiky, FF ZČU v Plzni / pekucera@kag.zcu.cz

### **PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D.**

Katedra anglického jazyka a literatury, FF ZČU v Plzni / yvonne@kaj.zcu.cz

### **Mgr. Bohuslava Němcová, Ph.D.**

Katedra germanistiky a slavistiky, FF ZČU v Plzni / bnemcova@kag.zcu.cz

### **Prof. PhDr. Jana Rakšányiová, CSc.**

Ústav germánských studií, FF UK v Praze a Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky, FF UK v Bratislave / raksanyiova@fphil.unbiba.sk

### **Doc. Dr. Jean-Michel Robert**

URF des lettres, Université de Picardie Jules Verne, Amiens / robert.jean-michel@hotmail.fr

### **PhDr. Eva Skopečková, Ph.D.**

Katedra anglického jazyka a literatury, FF ZČU v Plzni / skopecko@kaj.zcu.cz

### **PhDr. Alice Tihelková, Ph.D.**

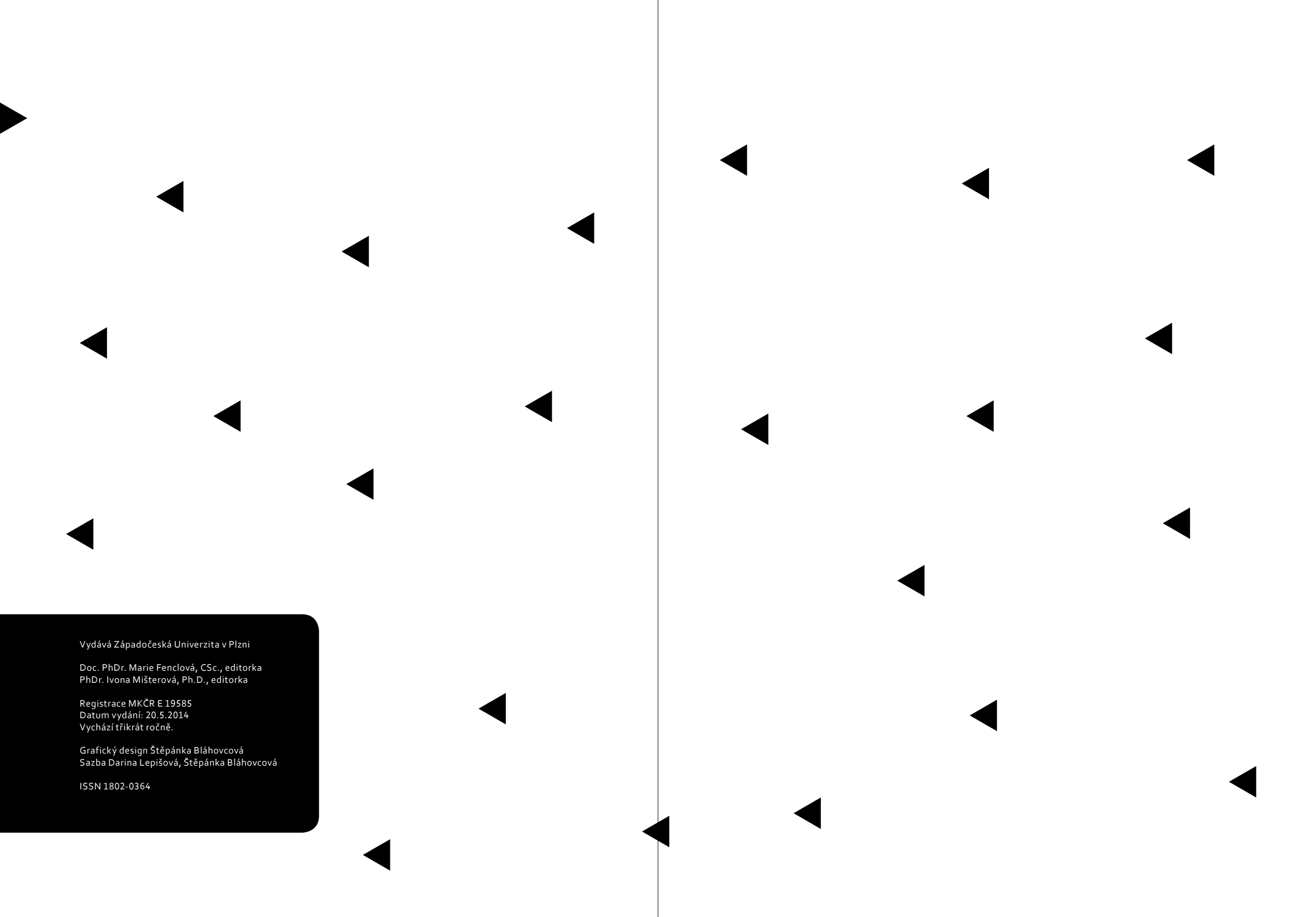
Katedra anglického jazyka a literatury, FF ZČU v Plzni / atihelko@kaj.zcu.cz

### **Mgr. Marina Wagnerová, Ph.D.**

Katedra germanistiky a slavistiky, FF ZČU v Plzni / mwagnero@kag.zcu.cz

### **Prof. PaedDr. Elena Zelenická, Ph.D.**

Jazykové centrum, FF UKF v Nitre / ezelenicka@ukf.sk



Vydává Západočeská Univerzita v Plzni

Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc., editorka  
PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D., editorka

Registrace MKČR E 19585  
Datum vydání: 20.5.2014  
Vychází třikrát ročně.

Grafický design Štěpánka Bláhovcová  
Sazba Darina Lepišová, Štěpánka Bláhovcová

ISSN 1802-0364

